



Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la producción textual en
Estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad
Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba – Colombia, periodo 2024 – 2025.

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

FABIO MAGDALENO ASPRILLA MORENO

ASESOR

Dra. LYZZI COROMOTO DAVALILLO BOLÍVAR

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como

Asprilla Moreno, Fabio Magdaleno (2026). Estrategia Pedagógica para el Fortalecimiento de la producción textual en Estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba – Colombia, periodo 2024 -2025. (Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigaciones e Innovación de México – UIIX).



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

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

La investigación aborda las dificultades asociadas a la producción textual en estudiantes universitarios, particularmente en aspectos relacionados con la coherencia, la cohesión, la organización de ideas y la adecuación discursiva en la elaboración de escritos académicos. En este sentido, el problema se orienta hacia la necesidad de fortalecer dichas competencias en el Programa de Literatura y Lengua Castellana de una universidad pública colombiana, durante el periodo 2024–2025. Para ello, se plantea como hipótesis que el diseño e implementación de una estrategia pedagógica innovadora contribuye significativamente al mejoramiento de las habilidades escriturales de los estudiantes. Desde el punto de vista metodológico, el estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi experimental, lo cual permite diagnosticar el estado inicial de la producción textual, aplicar una intervención pedagógica y evaluar los cambios generados en el proceso formativo. Los resultados evidencian que las estrategias centradas en el proceso de escritura, el aprendizaje significativo, la participación activa y la contextualización sociocultural favorecen el desarrollo de competencias comunicativas, pensamiento crítico y autonomía académica. Asimismo, se identifica una mejora progresiva en la calidad de los textos producidos, expresada en una mayor coherencia, cohesión, estructuración argumentativa y pertinencia discursiva. En consecuencia, se concluye que la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y contextualizadas permite resignificar las prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura, generar impactos positivos en los ámbitos académico, pedagógico e institucional, y fortalecer la producción textual como competencia esencial en la formación de futuros docentes.

Palabras clave: producción textual, estrategia pedagógica, competencias comunicativas, escritura académica, educación superior

Abstract.

The research addresses the difficulties associated with textual production among university students, particularly in aspects related to coherence, cohesion, organisation of ideas, and discursive appropriateness in the development of academic writing. In this regard, the problem is oriented towards the need to strengthen these competencies within the Literature and Spanish Language Programme of a Colombian public university during the 2024–2025 period. To this end, the study proposes the hypothesis that the design and implementation of an innovative pedagogical strategy will contribute significantly to the improvement of students' writing skills. Methodologically, the research is developed under a quantitative approach with a quasi-experimental design, which makes it possible to diagnose the initial state of textual production, implement a pedagogical intervention, and evaluate the changes generated throughout the formative process. The findings reveal that strategies centred on the writing process, meaningful learning, active participation, and socio-cultural contextualisation foster the development of communicative competencies, critical thinking, and academic autonomy. Likewise, a progressive improvement in the quality of the texts produced is identified, reflected in greater coherence, cohesion, argumentative structure, and discursive relevance. Consequently, it is concluded that the implementation of innovative and contextualised pedagogical strategies enables the reconfiguration of traditional writing instruction practices, generates positive impacts at the academic, pedagogical, and institutional levels, and strengthens textual production as an essential competence in the training of future educators.

Keywords: text production, pedagogical strategy, communicative competencies, academic writing, higher education

Agradecimientos.

Expreso mi más sincero agradecimiento a Dios, por brindarme la vida, la fortaleza y la sabiduría necesarias para culminar este proceso académico, guiando cada paso en la construcción de este logro. A mi familia, por su apoyo incondicional, comprensión y motivación constante, siendo pilar fundamental en los momentos de mayor exigencia y desafío.

A la institución que hizo posible este proceso formativo, por ofrecer los espacios académicos y científicos que contribuyeron a mi crecimiento profesional e investigativo. De manera especial, agradezco a mi asesora de tesis, por su orientación, acompañamiento permanente y valiosos aportes, los cuales fueron determinantes para el desarrollo y culminación de esta investigación. A los docentes del programa doctoral, quienes con su conocimiento, experiencia y compromiso aportaron significativamente a mi formación académica y fortalecieron mi visión investigativa.

A los estudiantes participantes de esta investigación, por su disposición, compromiso y valiosa colaboración, elementos esenciales para el desarrollo del estudio. Finalmente, a todas aquellas personas que, de una u otra forma, contribuyeron a la realización de este trabajo, brindando apoyo, motivación y confianza a lo largo de este proceso.

A todos, mi más profundo agradecimiento.

Dedicatorias.

A Dios, por ser mi guía constante, fuente de fortaleza y luz en cada etapa de este camino, permitiéndome alcanzar este logro con fe y perseverancia.

A mi familia, por su amor incondicional, apoyo permanente y confianza en mis capacidades, quienes han sido el motor que impulsa cada uno de mis sueños y metas.

A mis seres queridos, por su comprensión, paciencia y palabras de aliento en los momentos más desafiantes, recordándome siempre la importancia

Índice

INTRODUCCIÓN	11
Capítulo I. Proyección de la investigación.....	14
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.....	14
1.2 Planteamiento del problema.	16
1.3 Formulación del problema (Pregunta de investigación).	17
1.4. Justificación.....	17
1.5. Objeto de estudio	18
1.6. Campo de acción.....	19
1.7. Objetivos.....	20
1.7.1. Objetivo General.....	20
1.7.2. Objetivos específicos.....	20
1.8. Hipótesis.	20
1.9. Alcance temático.....	21
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.	22
Capítulo II. Fundamentos Teóricos Referenciales.	23
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).	23
2.2. Marco Teórico.....	25
2.2.5. Competencia comunicativa y lingüística	54
2.3. Marco Conceptual.	73
2.4. Marco Contextual.....	80
2.5. Marco Legal y Normativo.....	83
Capítulo III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.	87
3.1 Cuadro Operacionalización de variable.....	87

3.2. Diseño metodológico	92
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.	92
Tipo de investigación	93
3,2,2 Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos	93
3.6. Técnicas de obtención de datos.....	95
3.7. Determinación de la muestra y su criterio de selección.	118
3.8. Trabajo de campo	120
3.8.1. Aplicación de los instrumentos.....	120
3.8.2. Procesamiento de la información.	122
3.9. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.	124
CAPÍTULO IV: Propuesta de Transformación	131
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.....	131
4.2. Estructura de la propuesta de transformación.....	132
4.2.1. Título o denominación de la propuesta.....	132
4.2.2. Fundamentación teórica conceptual de la propuesta	132
4.3. Objetivo general de la propuesta	137
4.3.1. Objetivos específicos de la propuesta.....	137
4.4. Fases y/o etapas	138
4.4.1. Fase de estructuración de la estrategia pedagógica	138
4.4.2. Fase de formulación de acciones didácticas	139
4.4.3. Fase de definición de procedimientos pedagógicos y metodológicos..	139
4.4.4. Fase de establecimiento de criterios e instrumentos de valoración	140
4.5. Acciones y/o actividades (vinculadas a las fases o etapas)	140
4.6. Selección de métodos, técnicas e instrumentos para su aplicación	141
4.7. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.	141
4.8. Interpretación de los resultados de la validación	147

CONCLUSIONES	151
RECOMENDACIONES	153
BIBLIOGRAFÍA	155

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Niveles de desempeño en producción textual	124
Figura 2 <i>Indicador de producción textual</i>	125
Figura 3 <i>Incremento por indicador</i>	126
Figura 4 <i>Dificultades diagnóstica</i>	126
Figura 5 <i>Fortalezas postest</i>	127
Figura 6 <i>Contrastación de resultados entre instrumentos</i>	128
Figura 7 Representación gráfica de la propuesta.....	137

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Cuadro de operaciones variables</i>	88
Tabla 2 <i>Cronograma de actividades</i>	120
Tabla 3 <i>Validación de la propuesta</i>	145

INTRODUCCIÓN

En el escenario contemporáneo de la educación superior colombiana, el fortalecimiento de la producción textual trasciende la enseñanza instrumental de la escritura para situarse como un componente estructural en la formación intelectual, crítica y pedagógica del futuro profesional. En el caso del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, esta exigencia adquiere una connotación aún más profunda, dado que la competencia escritural constituye no solo una habilidad académica, sino una mediación esencial para la comprensión, interpretación y producción de saber pedagógico contextualizado. Desde esta perspectiva, el estudio reconoce que las debilidades persistentes en coherencia discursiva, articulación argumentativa y organización textual evidencian vacíos formativos que limitan la consolidación de perfiles docentes reflexivos y transformadores, en consonancia con lo advertido por Cassany (2021) al señalar que la escritura universitaria exige procesos pedagógicos deliberados, dialógicos y sostenidos.

En correspondencia con ello, la realidad investigada revela que las prácticas de escritura en el aula universitaria continúan, en múltiples ocasiones, ancladas a esquemas evaluativos centrados en el producto final, sin atender suficientemente la complejidad cognitiva, sociocultural y metadiscursiva que interviene en la construcción textual. Esta tensión metodológica genera escenarios donde el estudiante escribe para cumplir exigencias curriculares, pero no necesariamente para construir pensamiento académico sólido ni para desarrollar una voz autoral propia dentro de la comunidad disciplinar. Tal lectura crítica encuentra respaldo en los planteamientos de Carlino (2020), quien sostiene que la alfabetización académica en la educación superior requiere asumir la escritura como práctica epistémica situada, capaz de articular reflexión, conocimiento disciplinar y posicionamiento argumentativo dentro de contextos institucionales concretos.

Asimismo, la pertinencia de una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la producción textual encuentra fundamento en la necesidad de resignificar la relación entre lenguaje, aprendizaje y formación profesional en contextos regionales históricamente atravesados por desafíos estructurales en acceso, permanencia y calidad educativa. En el

contexto chocoano, donde convergen dinámicas culturales, lingüísticas y sociales profundamente diversas, la escritura académica no puede abordarse desde modelos homogéneos ni descontextualizados, sino desde mediaciones pedagógicas sensibles a la pluralidad de experiencias y formas de construir sentido. En esta línea analítica, Narváez et al. (2022) subrayan que la enseñanza universitaria de la escritura cobra mayor eficacia cuando incorpora prácticas dialógicas, acompañamiento formativo y estrategias contextualizadas que vinculan la producción discursiva con las realidades socioculturales del estudiante.

De igual manera, la orientación innovadora de esta investigación se distancia de enfoques remediales centrados exclusivamente en corregir deficiencias lingüísticas, para situar el fortalecimiento escritural como un proceso de transformación pedagógica integral, donde convergen pensamiento crítico, autonomía intelectual, lectura analítica y construcción argumentativa. Bajo esta lógica, la estrategia pedagógica propuesta no se limita a intervenir técnicas de redacción, sino que procura reconfigurar la experiencia formativa mediante prácticas de escritura procesual, mediación reflexiva y participación activa del estudiante como sujeto productor de conocimiento. Esta postura converge con lo planteado por Bombini (2023), quien sostiene que la didáctica contemporánea del lenguaje debe propiciar escenarios donde escribir implique reelaborar pensamiento, disputar sentidos y construir identidad académica dentro de comunidades de práctica educativa.

En este mismo horizonte, la estructura investigativa diseñada permite una articulación coherente entre diagnóstico, intervención y evaluación, favoreciendo una comprensión integral del fenómeno estudiado y posibilitando que la propuesta transformadora emerja desde la realidad concreta del aula universitaria. La organización capitular del estudio responde, por tanto, a una secuencia epistemológica que conecta el análisis problematizador del contexto, la fundamentación teórica situada, la rigurosidad metodológica y la configuración de una propuesta pedagógica validada desde criterios de pertinencia académica y aplicabilidad institucional. Tal arquitectura investigativa dialoga con los planteamientos de Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), quienes destacan que la solidez metodológica en investigaciones educativas aplicadas depende de la coherencia interna entre problema, diseño, intervención y proyección transformadora.

En consecuencia, el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes de Literatura y Lengua Castellana demanda comprender la escritura como práctica formativa estratégica para la configuración de docentes capaces de leer críticamente su contexto, argumentar con solvencia intelectual y producir discursos pedagógicos con impacto social y académico. La investigación, desde una perspectiva crítica e innovadora, se posiciona entonces como una apuesta por transformar prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura y por consolidar ambientes de aprendizaje donde el lenguaje escrito funcione como dispositivo de pensamiento, creación y emancipación académica. En sintonía con esta mirada, Restrepo et al. (2024) advierten que las transformaciones pedagógicas más significativas en educación superior emergen cuando la innovación didáctica se construye desde necesidades contextuales reales y se orienta a fortalecer competencias con incidencia tangible en la formación profesional.

Capítulo I. Proyección de la investigación.

El presente capítulo expone los fundamentos problemáticos, conceptuales, contextuales y metodológicos que sustentan la investigación, inscrita en la línea de Innovación Educativa y Perspectivas Tecnológicas de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX. A partir de las dificultades identificadas en la coherencia, cohesión, estructura y adecuación discursiva de los textos producidos por los estudiantes, se plantea la necesidad de diseñar e implementar una estrategia pedagógica innovadora que resignifique las prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura. En este sentido, el capítulo desarrolla la formulación del problema, la justificación, el objeto y campo de acción, los objetivos, la hipótesis, el alcance y la delimitación temporal y espacial del estudio. Asimismo, sitúa la investigación en el contexto de la Universidad Tecnológica del Chocó, destacando su pertinencia para fortalecer las competencias comunicativas de los futuros licenciados en Lengua Castellana. De esta manera, se establecen las bases del proceso investigativo, orientado desde un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi experimental, con el propósito de generar mejoras significativas en la producción textual universitaria.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

La formulación de la presente investigación guarda correspondencia epistemológica y metodológica con la línea de Innovación Educativa y Perspectivas Tecnológicas de la Universidad de Investigación e Innovación de México, en tanto asume la transformación pedagógica como vía para responder a problemáticas concretas que emergen en los escenarios contemporáneos de formación superior. En el contexto del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, las debilidades persistentes en la producción textual no constituyen únicamente una dificultad instrumental vinculada al dominio formal de la lengua, sino una limitación estructural que compromete la argumentación académica, la construcción discursiva del

pensamiento y la apropiación crítica del conocimiento disciplinar. Bajo esta lectura, el objeto de estudio se articula con una visión investigativa orientada a innovar las prácticas didácticas desde una comprensión situada del aprendizaje, tal como advierte Díaz-Barriga (2021) al sostener que la innovación pedagógica solo adquiere sentido transformador cuando emerge de necesidades reales del contexto educativo y se traduce en mediaciones formativas con impacto verificable en la experiencia de aprendizaje.

En esa misma dirección analítica, el ámbito de estudio se configura como un espacio donde convergen las exigencias académicas de la formación docente, las particularidades socioculturales del territorio chocoano y la necesidad de resignificar la enseñanza de la escritura como práctica intelectual, comunicativa y pedagógica. La investigación reconoce que intervenir sobre la producción textual implica superar enfoques centrados exclusivamente en la corrección lingüística para avanzar hacia estrategias didácticas que fortalezcan procesos de reflexión, estructuración argumentativa, construcción de sentido y autonomía escritural en el estudiante universitario. Tal posicionamiento dialoga con los planteamientos de Parra et al. (2022), quienes evidencian que las transformaciones más consistentes en competencias comunicativas universitarias surgen cuando la mediación pedagógica incorpora acompañamiento procesual, contextualización sociodiscursiva y participación activa del estudiante en la construcción de sus propios itinerarios de aprendizaje académico.

Desde esta perspectiva, la relación entre la línea de investigación doctoral y el problema abordado trasciende la simple afinidad temática para consolidarse como una convergencia sustantiva entre producción científica, pertinencia social e innovación educativa aplicada. La investigación se inscribe en una lógica propositiva que no se limita a diagnosticar carencias en la escritura académica, sino que proyecta una intervención pedagógica con capacidad de transformar prácticas institucionales, fortalecer la formación integral del futuro licenciado y ampliar las posibilidades de incidencia del lenguaje escrito como herramienta de pensamiento crítico y acción pedagógica. En coherencia con ello, Vaillant (2023) plantea que la investigación educativa contemporánea alcanza mayor legitimidad cuando articula rigor académico, comprensión contextual y propuestas innovadoras orientadas a resolver problemáticas complejas desde el interior mismo de la práctica formativa.

1.2 Planteamiento del problema.

En el contexto de la educación superior, la producción textual se reconoce como una competencia esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción del conocimiento y la comunicación académica. No obstante, diversos estudios y diagnósticos evidencian que los estudiantes universitarios presentan dificultades persistentes en la escritura, especialmente en aspectos como la coherencia, la cohesión, la organización de ideas y la adecuación discursiva.

Esta problemática se manifiesta de manera particular en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, quienes, a pesar de su formación en el área del lenguaje, presentan debilidades en la producción de textos. Estas dificultades afectan su desempeño académico y limitan el desarrollo de competencias fundamentales para su futura labor docente.

Entre las principales causas de esta situación se identifican la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la corrección normativa, la limitada implementación de estrategias didácticas innovadoras y la escasa integración de enfoques que conciban la escritura como un proceso cognitivo, comunicativo y sociocultural. A ello se suman las particularidades del contexto educativo del departamento del Chocó, caracterizado por brechas formativas y condiciones que inciden en el desarrollo de competencias comunicativas.

En consecuencia, se evidencia una contradicción entre las exigencias de la educación superior en cuanto a la calidad de la producción textual y las limitaciones que presentan los estudiantes para responder a dichas demandas. Esta situación revela la insuficiencia de las estrategias pedagógicas empleadas para el fortalecimiento de la producción textual en el contexto objeto de estudio.

En este marco, el problema científico se orienta a la necesidad de diseñar una estrategia pedagógica innovadora, contextualizada y participativa que contribuya al fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, durante el periodo 2024–2025.

1.3 Formulación del problema (Pregunta de investigación).

¿Cómo se puede contribuir a fortalecer la producción textual, mejorando la coherencia, cohesión y estructura de los escritos académicos de los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, municipio de Quibdó, departamento del Chocó, Colombia, durante el período 2024-2025

1.4. Justificación.

La investigación se justifica y resulta pertinente en el contexto educativo actual, en la medida en que responde a una necesidad real y concreta relacionada con el desarrollo de competencias comunicativas fundamentales en la formación universitaria, particularmente en un programa orientado al estudio y enseñanza de la lengua. En el ámbito académico, la producción textual constituye una habilidad básica e indispensable para el desempeño exitoso de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, investigación y construcción del conocimiento. Sin embargo, se evidencian dificultades recurrentes en la organización de ideas, la coherencia, la cohesión, la adecuación discursiva y el uso de normas lingüísticas, lo que limita el rendimiento académico y la calidad de los trabajos escritos. En este sentido, el diseño e implementación de una estrategia pedagógica dirigida al fortalecimiento de la escritura resulta necesario y oportuno, ya que permitirá mejorar significativamente estas competencias, favoreciendo tanto el desempeño académico como el desarrollo del pensamiento crítico.

Desde una perspectiva pedagógica, esta investigación se justifica porque propone una transformación de las prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura, las cuales, en muchos casos, se han centrado en enfoques normativos y repetitivos. La estrategia que se plantea busca promover la participación activa del estudiante, el aprendizaje significativo, la reflexión sobre el proceso de escritura y la aplicación de la lengua en contextos reales de comunicación. Esto hace que el estudio sea pertinente, al alinearse con las tendencias educativas actuales que promueven metodologías activas, contextualizadas e innovadoras.

Asimismo, la investigación es pertinente desde el punto de vista institucional, ya que se articula con los objetivos formativos del Programa de Literatura y Lengua Castellana y con las políticas de calidad e innovación pedagógica de la Universidad Tecnológica del

Chocó. Los resultados del estudio podrán aportar elementos valiosos para la revisión y fortalecimiento del currículo, así como para la mejora de las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de la escritura en el nivel superior.

En el plano social y cultural, la pertinencia de la investigación se sustenta en el contexto particular del departamento del Chocó, una región que históricamente ha enfrentado diversas brechas educativas. Fortalecer la capacidad de producción textual de los estudiantes no solo contribuye a su formación profesional, sino que también les brinda herramientas para expresar su realidad, preservar su identidad cultural y participar activamente en la transformación de su entorno. En este sentido, la escritura se convierte en un instrumento de empoderamiento, participación y visibilización de la diversidad cultural de la región.

Por último, la investigación se justifica y es pertinente desde el ámbito científico, ya que contribuye a ampliar el conocimiento en el campo de la didáctica de la escritura y la innovación educativa, especialmente en contextos universitarios regionales. Los hallazgos y la estrategia pedagógica propuesta podrán servir como referente para futuras investigaciones y experiencias pedagógicas en escenarios similares, tanto en Colombia como en otros contextos latinoamericanos. En síntesis, este estudio es justificable y pertinente porque responde a una problemática real, aporta soluciones concretas, fortalece procesos formativos fundamentales y genera un impacto positivo en los ámbitos académico, pedagógico, institucional y social, consolidándose como una propuesta relevante para el mejoramiento de la calidad educativa en la educación superior.

1.5. Objeto de estudio

El objeto de estudio de la presente investigación es el proceso de producción textual de los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, en relación con las estrategias pedagógicas utilizadas para su fortalecimiento durante el periodo académico 2024–2025.

Este objeto se centra específicamente en el análisis de las prácticas de escritura académica y creativa, las dificultades que presentan los estudiantes en aspectos como la coherencia, cohesión, adecuación discursiva y organización de ideas, así como en la

incidencia de una estrategia pedagógica diseñada e implementada con enfoque participativo para mejorar dichas competencias.

Desde un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental, el objeto de estudio también comprende las interacciones entre docentes y estudiantes, las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de la escritura y la transformación de las prácticas discursivas a partir de la reflexión, la acción y la evaluación colectiva.

En síntesis, el objeto de estudio está constituido por la producción textual de los estudiantes en su contexto formativo universitario, entendida no solo como un producto final, sino como un proceso complejo, reflexivo y social, susceptible de ser fortalecido mediante estrategias pedagógicas contextualizadas, innovadoras y participativas.

1.6. Campo de acción.

El campo de acción de la presente investigación se sitúa en el ámbito de la didáctica de la lengua y la escritura en la educación superior, específicamente en el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba durante el periodo 2024–2025.

Este campo de acción delimita el estudio a los procesos pedagógicos y didácticos orientados a la enseñanza y aprendizaje de la escritura, focalizándose en las prácticas de aula, las estrategias metodológicas empleadas por el docente, la participación de los estudiantes y las dinámicas de construcción de textos académicos y creativos.

Asimismo, el campo de acción comprende la implementación, seguimiento y evaluación de una estrategia pedagógica innovadora, diseñada para intervenir directamente en las dificultades identificadas en la producción textual, tales como la falta de coherencia, cohesión, estructuración de ideas y adecuación al contexto comunicativo.

Desde este espacio de intervención, la investigación busca generar transformaciones significativas en las prácticas de escritura, promoviendo el desarrollo de competencias comunicativas, pensamiento crítico y autonomía en los estudiantes, contribuyendo de esta manera al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de la lengua castellana.

1.7. Objetivos

1.7.1. *Objetivo General.*

- Diseñar una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, Colombia periodo 2024 – 2025.

1.7.2. *Objetivos específicos.*

- Diagnosticar las dificultades en el proceso de producción textual que presentan los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.
- Caracterizar las estrategias pedagógicas existentes relacionadas con la enseñanza de la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.
- Analizar los fundamentos teóricos y conceptuales de las variables del estudio relacionadas con la producción textual y las estrategias pedagógicas, con el fin de sustentar científicamente la investigación.
- Elaborar una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.
- Validar la estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.

1.8. Hipótesis.

Una estrategia pedagógica innovadora para el fortalecimiento de la producción textual contribuirá de manera significativa al mejoramiento de las competencias de escritura de los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la

Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba – Colombia, durante el periodo 2024–2025.

1.9. Alcance temático.

El alcance temático de la presente investigación se orienta a la comprensión y fortalecimiento de la producción textual en estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, delimitando el estudio desde una perspectiva teórica, metodológica y práctica.

Desde el alcance teórico, la investigación se fundamenta en los aportes de la didáctica de la lengua, la lingüística textual y los enfoques cognitivo, comunicativo y sociocultural de la escritura, los cuales permiten comprender la producción textual como un proceso complejo que integra dimensiones cognitivas, discursivas y contextuales. Asimismo, se consideran teorías del aprendizaje como el constructivismo y el aprendizaje significativo, que sustentan la necesidad de promover procesos activos y reflexivos en la construcción del conocimiento.

En cuanto al alcance metodológico, el estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental, lo cual permite diagnosticar, intervenir y evaluar las prácticas de producción textual en el contexto real del aula. Este enfoque posibilita la interacción directa con los estudiantes, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la generación de transformaciones a partir de la implementación de una estrategia pedagógica contextualizada.

Desde el alcance práctico, la investigación se concreta en el diseño de una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la producción textual, la cual busca mejorar aspectos como la coherencia, cohesión, organización de ideas y adecuación discursiva en los textos académicos de los estudiantes. Esta propuesta pretende generar impactos positivos en el ámbito académico, pedagógico e institucional, contribuyendo al desarrollo de competencias comunicativas y al mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la escritura en la educación superior.

En síntesis, el alcance temático delimita el estudio al análisis y transformación de la producción textual en un contexto universitario específico, articulando fundamentos

teóricos, procedimientos metodológicos y acciones prácticas que permitan responder a la problemática identificada y aportar al fortalecimiento de la calidad educativa.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

Delimitación espacial: La investigación se realizó en la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, específicamente en el Programa de Literatura y Lengua Castellana, ubicado en el municipio de Quibdó, departamento del Chocó, Colombia.

El estudio se concentró en los espacios académicos y pedagógicos donde se desarrollan las actividades formativas relacionadas con la escritura, tales como aulas de clase, talleres de producción textual y escenarios de trabajo colaborativo, delimitando así el contexto en el cual se implementará la estrategia pedagógica.

Delimitación Temporal: La presente investigación se desarrolló durante el periodo académico comprendido entre los años 2024 y 2025, tiempo en el cual se llevará a cabo el diagnóstico inicial, el diseño de la estrategia pedagógica, su aplicación en el aula y la evaluación de los resultados obtenidos en relación con el fortalecimiento de la producción textual de los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana.

Este periodo permitirá observar de manera progresiva los cambios, avances y transformaciones en las competencias de escritura de los participantes, en correspondencia con las fases propias del diseño de Investigación cuasi - experimental: diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión.

Capítulo II. Fundamentos Teóricos Referenciales.

En este capítulo se revisan de manera sintética los principales antecedentes históricos y fundamentos teóricos relacionados con la producción textual, evidenciando su evolución desde enfoques tradicionales, centrados en la corrección gramatical, hacia perspectivas actuales de carácter cognitivo, comunicativo y sociocultural que conciben la escritura como un proceso complejo, reflexivo y contextualizado. A partir del análisis de diversos aportes de la lingüística, la psicología y la pedagogía —entre ellos Vygotsky, Piaget, Ausubel, Gardner, Watzlawick y Bruner— se comprende la producción textual como una competencia integral que involucra procesos cognitivos, sociales, culturales y motivacionales. Asimismo, se resaltan las dificultades persistentes en la escritura en el nivel universitario y la necesidad de estrategias pedagógicas innovadoras que incorporen las fases de planificación, textualización, revisión y edición, lo que sustenta teóricamente la propuesta de intervención orientada al fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

El estudio de la producción textual en la educación superior ha sido ampliamente abordado en las últimas décadas, consolidándose como un campo relevante dentro de la didáctica de la lengua y el desarrollo de competencias comunicativas. Este estado del arte delimita el objeto de estudio en el ámbito universitario, con énfasis en la enseñanza de la producción textual en contextos latinoamericanos y colombianos contemporáneos.

En el plano internacional, diversos autores han contribuido a la comprensión de la escritura como un proceso complejo. Desde el enfoque cognitivo, Flower y Hayes (1981) plantean un modelo que explica la escritura como un proceso no lineal que involucra planificación, textualización y revisión. En esta misma línea, Cassany (1997, 2006) sostiene que escribir implica construir significados mediante procesos cognitivos y sociales, superando la visión tradicional centrada en la corrección gramatical. Asimismo, los aportes

de Beaugrande y Dressler (1981) establecen los criterios de textualidad —como coherencia, cohesión e intencionalidad— fundamentales para la producción de textos adecuados.

Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky (1979) destaca el papel del lenguaje como mediador del aprendizaje y como producto de la interacción social. De igual manera, Bruner (1984) resalta la importancia del aprendizaje por descubrimiento y la mediación pedagógica, mientras que Ausubel (1983) enfatiza el aprendizaje significativo basado en los conocimientos previos del estudiante. Estas perspectivas han permitido comprender la escritura como una práctica social, contextualizada y mediada pedagógicamente.

En el contexto latinoamericano, investigaciones recientes evidencian que, a pesar de los avances teóricos, persisten dificultades significativas en la producción textual de los estudiantes universitarios. Estudios como los de Carlino (2005) señalan que los estudiantes presentan problemas en la argumentación, organización de ideas y adecuación al discurso académico, lo cual refleja una débil apropiación de las prácticas de escritura propias de la educación superior. Asimismo, Camps (1999) y Cassany (2007) coinciden en la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza de la escritura desde enfoques procesuales y participativos.

En Colombia, el fortalecimiento de las competencias comunicativas ha sido una preocupación constante en la educación superior. Investigaciones nacionales indican que, aunque existen programas orientados al desarrollo de la lectura y la escritura académica, persisten prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la enseñanza normativa del lenguaje, lo que limita el desarrollo de habilidades discursivas complejas (Lomas, 1999; Lerner, 2001). En este sentido, se evidencia una brecha entre los enfoques teóricos contemporáneos y su aplicación en el aula.

En relación con el contexto del departamento del Chocó, se identifica una limitada producción investigativa sobre la didáctica de la escritura en la educación superior, lo cual representa un vacío significativo en el conocimiento contextualizado. Las condiciones socioculturales y educativas de la región demandan estudios que respondan a sus particularidades, especialmente en lo relacionado con el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes universitarios.

Desde una postura crítica, se reconoce que los estudios existentes han aportado significativamente a la comprensión teórica de la producción textual; sin embargo,

presentan limitaciones en su contextualización y aplicación práctica. Tal como lo señalan **Roméu (2007)** y **Domínguez (2007)**, la enseñanza de la escritura requiere integrar dimensiones cognitivas, comunicativas y socioculturales, así como considerar los aspectos motivacionales del aprendizaje, los cuales han sido insuficientemente abordados en algunas propuestas pedagógicas.

En este sentido, se identifica como principal vacío investigativo la escasa implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes en contextos específicos. Asimismo, se evidencia la necesidad de enfoques metodológicos que no solo describan la problemática, sino que permitan transformarla.

En consecuencia, la presente investigación se posiciona como un aporte pertinente y novedoso, al proponer una estrategia pedagógica innovadora orientada al fortalecimiento de la producción textual en estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó. Su valor radica en la articulación entre fundamentos teóricos contemporáneos y una intervención práctica contextualizada, contribuyendo a superar las limitaciones identificadas en estudios previos.

En síntesis, el estado del arte evidencia que, aunque existe un desarrollo significativo en torno a la producción textual desde diversas perspectivas teóricas, persisten desafíos en su implementación pedagógica y contextualización, lo que justifica la relevancia y originalidad de la presente investigación.

2.2. Marco Teórico

A continuación, se presenta la sistematización de los postulados esenciales en relación con los fundamentos teóricos de la investigación, los que a su vez permitieron la definición de los componentes, dimensiones, relaciones, enfoques y principios en correspondencia con la estrategia que favorezca la producción textual en los estudiantes del programa de Lingüística y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”.

2.2.1. Marco actual de la producción textual en la educación superior

En la actualidad, la producción textual en la educación superior se concibe como una competencia fundamental para el desarrollo académico, profesional e investigativo de los estudiantes. La escritura académica cumple un papel determinante en la elaboración de ensayos, informes, proyectos, artículos científicos, trabajos de grado y demás productos académicos que forman parte del proceso formativo universitario. No obstante, numerosos estudios recientes evidencian que una gran proporción de estudiantes universitarios presenta dificultades en la estructuración de textos, la argumentación, la coherencia, la cohesión y el uso adecuado del lenguaje académico. Estas debilidades inciden negativamente en el rendimiento académico, la comprensión de contenidos y la producción de conocimiento.

En respuesta a esta problemática, han surgido diversas propuestas pedagógicas innovadoras orientadas al fortalecimiento de la producción textual, tales como:

La implementación de talleres de escritura creativa y académica.

El uso de secuencias didácticas centradas en el proceso de escritura.

El trabajo colaborativo y la coevaluación entre pares.

La integración de estrategias metacognitivas para que el estudiante reflexione sobre su propio proceso de escritura.

La incorporación de tecnologías digitales como herramientas de apoyo en la producción textual.

Estas experiencias han demostrado que la mejora en la escritura no se logra únicamente mediante la corrección de errores, sino a través de procesos continuos de acompañamiento, reflexión, práctica y revisión, donde el estudiante asume un rol protagónico en su aprendizaje.

En el contexto colombiano, se ha evidenciado una creciente preocupación por fortalecer las competencias comunicativas en la educación superior, lo cual se refleja en programas institucionales de lectura y escritura académica. Sin embargo, en regiones como el Chocó, aún persisten importantes desafíos asociados a las condiciones socioeconómicas, culturales y educativas, lo que hace necesario desarrollar estudios contextualizados que respondan a las necesidades reales de los estudiantes.

En este marco, la presente investigación cobra especial relevancia, al proponer una estrategia pedagógica específica para el Programa de Literatura y Lengua Castellana de la

Universidad Tecnológica del Chocó, orientada a responder de manera directa a las dificultades de producción textual identificadas. De esta forma, el estudio se inserta en las tendencias actuales de la educación que promueven la innovación pedagógica, la inclusión, la contextualización del aprendizaje y la construcción activa del conocimiento.

En síntesis, el estado del arte evidencia que:

La producción textual ha pasado de un enfoque tradicional a un enfoque procesual y socioconstructivista.

La escritura es hoy reconocida como una competencia esencial en la educación superior.

Persisten dificultades significativas en la producción textual de los estudiantes universitarios.

Las estrategias pedagógicas innovadoras han demostrado ser efectivas para mejorar la escritura.

Es necesario desarrollar investigaciones contextualizadas en regiones como el Chocó.

La presente investigación se inscribe en este panorama como una propuesta innovadora y pertinente, dirigida a fortalecer la producción textual mediante una estrategia pedagógica participativa, contextualizada y transformadora.

2. 2.2. Teorías y postulados acuñados al proceso de la producción textual

Dentro del estudio teórico para fundamentar nuestro proceso de investigación, se hizo necesario contar con un abanico de autores clásicos y modernos, quienes hacen un tratamiento a los procesos escriturales, desde el abordaje de categorías generales de los procesos comunicativos en contextos determinados, el cual le permite al estudiante desarrollar esas habilidades acorde con los procesos de aprendizaje y sus significación contextual, se asumen las premisas del conocimiento científico de orientación dialéctica que plantean la predeterminación del fin en la contradicción fin subjetivo versus realidad; la objetividad del objeto, el fenómeno o el proceso que se estudia; y la coincidencia entre lo objetivo y lo subjetivo en el proceso de cognición (Blanco, 2003).

La comprensión contemporánea del lenguaje ha transitado desde visiones estructurales limitadas hacia una perspectiva interdisciplinaria que reconoce su profunda

incidencia en la configuración de la experiencia humana, en la construcción simbólica de la realidad y en la mediación de los procesos de pensamiento. Esta ampliación epistemológica ha permitido comprender que la actividad lingüística no se reduce al dominio formal de códigos gramaticales, sino que constituye un fenómeno social, cognitivo y cultural donde convergen dimensiones discursivas, psicológicas y contextuales que inciden directamente en la producción de sentido. En el campo educativo, dicha transformación teórica ha resultado decisiva para reinterpretar la enseñanza de la lengua escrita como un proceso complejo de interacción entre sujeto, contexto y cultura académica, particularmente en escenarios universitarios donde escribir implica argumentar, problematizar y producir conocimiento. En esta línea, Calsamiglia (2021) sostiene que toda práctica discursiva se encuentra atravesada por relaciones de contexto, intención comunicativa y construcción social del significado, elementos que reconfiguran la didáctica del lenguaje desde enfoques más integrales y situados.

En correspondencia con esta evolución conceptual, la didáctica de la lengua ha dejado atrás modelos centrados exclusivamente en la normatividad y la corrección formal para orientarse hacia perspectivas pedagógicas que privilegian la producción discursiva, la reflexión metalingüística y la función epistémica de la escritura dentro de la formación académica. Tal desplazamiento ha sido impulsado por el diálogo entre lingüística aplicada, psicología cognitiva y estudios socioculturales del lenguaje, permitiendo consolidar enfoques didácticos que reconocen al estudiante como sujeto activo en la construcción textual y no como simple reproductor de estructuras preestablecidas. Esta postura adquiere especial relevancia en investigaciones orientadas al fortalecimiento de la producción textual universitaria, donde las dificultades en coherencia, cohesión y estructuración argumentativa demandan estrategias pedagógicas que articulen pensamiento crítico, mediación docente y contextualización discursiva. Al respecto, Camps et al. (2022) evidencian que la enseñanza de la escritura alcanza mayor impacto formativo cuando se concibe como práctica reflexiva, procesual y vinculada a comunidades reales de producción académica.

El tránsito histórico de la enseñanza de la lengua muestra que los enfoques prescriptivo, productivo y sistémico ofrecieron aportes relevantes, pero también dejaron tensiones que hoy resultan insuficientes para comprender la producción textual universitaria. El primero privilegió la corrección normativa y la selección de usos

considerados adecuados; el segundo desplazó el interés hacia la práctica expresiva y la construcción de textos; mientras el tercero aportó una mirada organizada del sistema lingüístico, aunque con escasa atención a los usos comunicativos reales. En consecuencia, estas perspectivas requieren ser reinterpretadas desde una didáctica más integral, capaz de articular norma, producción, sentido y contexto. Para Cassany (2021), la enseñanza de la lengua adquiere mayor pertinencia cuando vincula el saber lingüístico con prácticas discursivas auténticas, mediadas por reflexión, interacción y propósito comunicativo.

En esta línea, la investigación sobre el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana no puede apoyarse en una visión fragmentada de la escritura, centrada únicamente en la corrección gramatical, la espontaneidad expresiva o el conocimiento formal del sistema. Por el contrario, exige una estrategia pedagógica que integre el dominio lingüístico, la planificación textual, la argumentación, la revisión consciente y la relación entre texto, sujeto y contexto sociocultural. Esta postura resulta especialmente pertinente en la educación superior, donde escribir implica construir conocimiento, posicionarse críticamente y participar en comunidades académicas específicas. Al respecto, Carlino (2020) sostiene que la escritura universitaria debe comprenderse como una práctica epistémica acompañada pedagógicamente, pues su aprendizaje no ocurre de manera automática, sino mediante procesos sostenidos de mediación, retroalimentación y apropiación disciplinar.

La emergencia de la gramática generativa desplazó parte de la centralidad estructuralista al proponer que la lengua podía explicarse como un sistema de reglas internas capaces de producir enunciados gramaticalmente posibles. No obstante, aunque este giro permitió profundizar en la dimensión formal del conocimiento lingüístico, también restringió la comprensión del lenguaje al privilegiar la competencia abstracta por encima de las condiciones históricas, sociales y culturales que intervienen en el uso real de la lengua. Para una investigación centrada en la producción textual universitaria, esta limitación resulta significativa, porque escribir no depende únicamente del dominio de estructuras sintácticas, sino de la capacidad para organizar ideas, construir sentido y responder a propósitos comunicativos situados. En esta línea, Cassany (2021) advierte que la formación escritural exige vincular el conocimiento lingüístico con prácticas discursivas auténticas, funcionales y socialmente significativas.

Desde esta perspectiva, la crítica al paradigma generativo no implica desconocer sus aportes al estudio de la lengua, sino señalar que su énfasis en un hablante ideal y en una competencia separada de la experiencia comunicativa resulta insuficiente para orientar procesos pedagógicos en contextos universitarios diversos. En el caso del Programa de Literatura y Lengua Castellana, las dificultades de los estudiantes en coherencia, cohesión y adecuación discursiva revelan que el problema no se reduce al manejo formal de reglas, sino que compromete la relación entre pensamiento, contexto, intención comunicativa y cultura académica. Por ello, la enseñanza de la escritura requiere superar enfoques centrados en la descripción del sistema lingüístico para avanzar hacia mediaciones que acompañen la producción, revisión y reescritura de textos. Carlino (2020) sostiene que la escritura en la educación superior debe asumirse como una práctica epistémica que requiere orientación pedagógica sostenida y participación activa del estudiante.

En consecuencia, el tránsito hacia la noción de competencia comunicativa permitió ampliar la comprensión de la lengua al reconocer que todo acto discursivo se produce en situaciones concretas, atravesadas por normas sociales, intenciones, interlocutores y finalidades académicas. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para el fortalecimiento de la producción textual, pues sitúa la escritura como una práctica social y cognitiva mediante la cual el estudiante no solo aplica reglas, sino que aprende a argumentar, interpretar, seleccionar recursos expresivos y construir una posición dentro de una comunidad disciplinar. Así, la estrategia pedagógica propuesta se fundamenta en una visión funcional y contextualizada del lenguaje, orientada a formar escritores universitarios capaces de producir textos coherentes, pertinentes y críticos. Navarro (2021) plantea que la alfabetización académica debe articular prácticas letradas, géneros discursivos y acompañamiento docente para favorecer una participación más sólida en la cultura universitaria.

La evolución contemporánea de los estudios del lenguaje consolidó un giro decisivo al desplazar la atención desde la estructura formal de la lengua hacia los procesos cognitivos implicados en la comprensión, interpretación y producción de significados. Bajo esta perspectiva, el acto de leer y escribir dejó de concebirse como una simple decodificación de signos para entenderse como una actividad intelectual compleja, donde el sujeto moviliza conocimientos previos, esquemas culturales y estrategias metacognitivas

para construir sentido. Esta mirada resulta especialmente pertinente en la realidad investigada, puesto que las debilidades observadas en la producción textual universitaria evidencian que la dificultad no reside únicamente en el manejo lingüístico, sino en la limitada capacidad para organizar pensamiento, jerarquizar ideas y proyectarlas discursivamente en textos académicos coherentes. En este sentido, Solé (2020) plantea que los procesos de comprensión y producción escrita deben abordarse como operaciones cognitivas estratégicas que articulan reflexión, experiencia y construcción progresiva del conocimiento.

De manera complementaria, la incorporación de los aportes de la pragmática, la lingüística textual y los estudios del discurso permitió comprender que la escritura académica está profundamente condicionada por la intención comunicativa, la situación enunciativa y las relaciones contextuales en las que circula el texto. Esta ampliación conceptual transformó la enseñanza de la lengua al reconocer que producir un escrito implica asumir una posición frente a un interlocutor, seleccionar recursos expresivos pertinentes y construir sentido dentro de marcos socioculturales específicos. En el contexto del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, esta comprensión adquiere especial relevancia, dado que fortalecer la producción textual demanda intervenciones pedagógicas que integren contexto, intencionalidad y mediación didáctica como ejes de formación discursiva. Al respecto, Martínez (2022) sostiene que la escritura universitaria se robustece cuando el estudiante comprende el texto como práctica comunicativa situada y no como simple ejercicio formal de corrección lingüística.

Asimismo, la consolidación de enfoques constructivistas, cognitivistas y socioculturales enriqueció de manera sustantiva la comprensión de la actividad lingüística al reconocer que el desarrollo del lenguaje emerge de la interacción entre pensamiento, experiencia social y mediación cultural. Desde esta lectura, escribir constituye una práctica formativa donde intervienen procesos de internalización, diálogo intelectual y construcción colectiva de significados, factores que superan ampliamente cualquier visión reducida a la competencia gramatical aislada. Tal postura resulta clave para esta investigación, pues permite interpretar las dificultades de escritura no como carencias individuales descontextualizadas, sino como manifestaciones de prácticas pedagógicas que

históricamente han privilegiado el producto escrito sobre el acompañamiento procesual de la producción discursiva. En esta línea analítica, Lerner (2021) advierte que la enseñanza de la lengua escrita alcanza mayor impacto cuando promueve comunidades de aprendizaje donde leer, escribir, revisar y argumentar se convierten en prácticas habituales de construcción académica.

En correspondencia con ello, la transición desde la noción restringida de competencia lingüística hacia una comprensión más amplia de la competencia comunicativa representó un avance decisivo para la didáctica del lenguaje, al reconocer que el uso de la lengua se encuentra atravesado por dimensiones discursivas, socioculturales y estratégicas que determinan la eficacia comunicativa. Esta ampliación resulta medular en investigaciones orientadas al fortalecimiento de la producción textual, porque escribir en la universidad implica dominar recursos lingüísticos, adecuar el discurso al contexto académico, sostener coherencia argumentativa y desplegar estrategias de planificación, textualización y revisión crítica. Desde esta óptica, la escritura deja de ser un ejercicio técnico para consolidarse como práctica intelectual compleja que articula saber, hacer, interpretar y posicionarse discursivamente dentro de una comunidad de conocimiento. Navarro et al. (2023) subrayan que la alfabetización académica contemporánea exige desarrollar competencias discursivas integrales que permitan al estudiante intervenir con solvencia en escenarios universitarios cada vez más exigentes y plurales.

Bajo estas consideraciones, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se configura como referente didáctico sólido para fundamentar la estrategia pedagógica propuesta en esta investigación, dado que ofrece una visión integradora de la producción textual como proceso mental, acto comunicativo y práctica social contextualizada. Su pertinencia en la formación de futuros licenciados en Lengua Castellana radica en que posibilita fortalecer simultáneamente la competencia lingüística, la adecuación sociocultural del discurso, la coherencia textual y la capacidad estratégica para construir textos académicos con rigor, intencionalidad y sentido crítico. En consecuencia, la propuesta investigativa no se orienta únicamente a mejorar productos escritos, sino a resignificar la relación entre lenguaje, pensamiento y formación profesional dentro del aula universitaria como espacio de transformación pedagógica. Carlino (2024) afirma que enseñar a escribir en educación superior implica crear condiciones didácticas donde la

escritura funcione como herramienta de elaboración conceptual, participación académica y construcción reflexiva del conocimiento.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural permite comprender el lenguaje como una práctica humana construida en la interacción social, atravesada por la historia, la cultura, la subjetividad y las formas de participación del sujeto en su comunidad discursiva. Desde esta perspectiva, la producción textual universitaria no puede reducirse a la aplicación correcta de estructuras gramaticales, porque escribir implica movilizar pensamiento, afectividad, intención comunicativa y posicionamiento frente al conocimiento. En el contexto del Programa de Literatura y Lengua Castellana, esta mirada resulta pertinente porque permite interpretar las dificultades escriturales como expresiones de procesos formativos que requieren mayor mediación, acompañamiento y contextualización. Al respecto, Navarro (2021) sostiene que la alfabetización académica debe comprenderse como una práctica situada, orientada a la inclusión, la participación y la apropiación crítica de los géneros discursivos universitarios.

En esta misma dirección, el lenguaje se asume como mediación esencial para la cognición, la comunicación y el desarrollo integral del sujeto, lo cual exige articular el estudio del discurso con las condiciones sociales donde este se produce. Por ello, la enseñanza de la escritura en educación superior debe atender la relación entre texto, contexto, propósito comunicativo y comunidad académica, evitando prácticas centradas únicamente en la corrección formal o en la reproducción de modelos descontextualizados. Esta postura fortalece el objeto de estudio de la investigación, dado que la estrategia pedagógica propuesta busca desarrollar competencias textuales desde una visión integral de la lengua como herramienta de pensamiento, interacción y transformación formativa. En correspondencia con ello, Carlino (2020) plantea que escribir en la universidad supone participar en prácticas discursivas específicas que requieren orientación docente, revisión constante y construcción progresiva de autonomía intelectual.

Asimismo, el enfoque asumido reconoce que los procesos culturales también se manifiestan como procesos de comunicación, en los cuales los sujetos interpretan, negocian y producen significados dentro de marcos sociales concretos. Esta comprensión resulta clave para la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, donde la diversidad cultural del territorio exige una didáctica del lenguaje sensible a las voces, experiencias y

modos de significar de los estudiantes. En consecuencia, fortalecer la producción textual implica crear condiciones pedagógicas para que el estudiante construya textos académicos rigurosos sin desvincularlos de su realidad sociocultural. Desde esta perspectiva, Martínez (2022) afirma que la escritura académica se potencia cuando el discurso se trabaja como práctica cognitiva y social, orientada por la interacción entre pensamiento, contexto y construcción de sentido.

De igual modo, la comprensión textual, el análisis discursivo y la producción escrita se organizan alrededor de categorías como actividad comunicativa, texto, significado, contexto, intención, finalidad y recursos lingüísticos funcionales. Estas categorías permiten orientar la intervención pedagógica hacia procesos concretos de planificación, textualización, revisión y adecuación discursiva, evitando que la enseñanza de la escritura permanezca limitada a ejercicios aislados o correcciones superficiales. En el marco de esta investigación, dichas categorías ofrecen una base didáctica para valorar no solo el producto escrito, sino también las decisiones cognitivas y comunicativas que el estudiante adopta durante la construcción del texto. Para Álvarez-Angulo (2020), la producción escrita debe abordarse como un proceso estratégico en el que convergen saber lingüístico, organización discursiva, intención comunicativa y revisión consciente.

Finalmente, desde el punto de vista didáctico, este enfoque evidencia el tránsito necesario desde una enseñanza normativa y fragmentada hacia prácticas pedagógicas más interactivas, dialógicas y orientadas al desarrollo de competencias comunicativas complejas. La investigación, por tanto, asume que enseñar a escribir en la universidad implica formar sujetos capaces de interactuar con otros discursos, argumentar con solvencia, adecuar su lenguaje a distintas situaciones académicas y construir conocimiento desde una posición crítica. Esta orientación permite sustentar la estrategia pedagógica propuesta como una alternativa pertinente para transformar las prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura en el Programa de Literatura y Lengua Castellana. En esta línea, Camps (2021) advierte que la didáctica de la lengua debe favorecer situaciones reales de comunicación, reflexión metalingüística y participación activa del estudiante en la producción de textos con sentido académico y social.

En el contexto colombiano, la enseñanza de la lengua ha experimentado una reconfiguración progresiva que ha desplazado su énfasis desde el aprendizaje normativo

hacia la comprensión de los procesos de significación, interpretación y construcción discursiva en contextos reales de comunicación. Este tránsito ha fortalecido la formación docente al reconocer que leer y escribir constituyen prácticas intelectuales complejas, profundamente ligadas al desarrollo cognitivo, la interacción social y la apropiación crítica del conocimiento. En el marco de la presente investigación, dicha evolución adquiere especial relevancia, pues las dificultades observadas en la producción textual universitaria evidencian que aún persisten prácticas pedagógicas que fragmentan el acto de escribir y lo reducen a un ejercicio formal, desconectado de sus dimensiones comunicativas y reflexivas. Pérez Abril (2021) advierte que la enseñanza del lenguaje en educación superior exige una didáctica que articule pensamiento, contexto y producción de sentido para lograr aprendizajes verdaderamente transformadores.

En correspondencia con ello, uno de los vacíos más notorios en la tradición investigativa sobre comprensión y producción textual ha sido el tratamiento separado de procesos que, en la práctica cognitiva y comunicativa, operan de manera integrada. Comprender, interpretar, planificar, textualizar y revisar forman parte de una misma dinámica intelectual donde el estudiante construye conocimiento mientras organiza discursivamente su pensamiento. Sin embargo, cuando la enseñanza disocia estos momentos, debilita la conciencia escritural y limita la posibilidad de que el sujeto comprenda la escritura como un proceso de elaboración progresiva y no como un producto inmediato. Esta realidad se refleja en numerosos contextos universitarios donde la producción escrita continúa siendo evaluada desde el resultado final, sin suficiente acompañamiento en su construcción procesual. Al respecto, Castelló (2020) sostiene que enseñar a escribir implica intervenir pedagógicamente en las estrategias cognitivas y metacognitivas que hacen posible la producción discursiva rigurosa.

De igual manera, la dimensión motivacional emerge como un factor decisivo en el fortalecimiento de la producción textual, aunque históricamente ha recibido menor atención pedagógica que los componentes estructurales del texto. La disposición interna para escribir, la percepción de autoeficacia, el interés por comunicar una idea y la conexión entre la escritura y la experiencia vital del estudiante configuran condiciones esenciales para sostener procesos de textualización complejos y reflexivos. En el caso de los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó

Diego Luis Córdoba, fortalecer la motivación hacia la escritura supone resignificarla como práctica creativa, crítica y situada, vinculada con su identidad profesional como futuros docentes. Tapia et al. (2022) plantean que la motivación académica en procesos escriturales se incrementa cuando el aula favorece autonomía, sentido de logro y participación activa en tareas auténticas de comunicación.

Asimismo, la producción textual debe asumirse como un proceso dinámico, no lineal y profundamente condicionado por la relación entre intención comunicativa, planificación discursiva, revisión constante y construcción progresiva de significado. Escribir implica anticipar propósitos, seleccionar estructuras discursivas, establecer relaciones de coherencia interna, garantizar cohesión formal y adecuar el texto a una situación comunicativa concreta. Esta complejidad demanda que la enseñanza universitaria incorpore criterios de textualidad como referentes vivos del proceso escritural y no como listas de verificación aplicadas únicamente al producto terminado. Desde esta óptica, la escritura académica se convierte en un ejercicio de reelaboración constante, donde el estudiante escribe, relee, corrige, reorganiza y resignifica su propio discurso en diálogo con el conocimiento que construye. Navarro (2023) subraya que la calidad textual universitaria depende, en gran medida, de la capacidad del escritor para comprender la escritura como proceso estratégico, flexible y reflexivo.

Bajo estas consideraciones, la orientación pedagógica de la producción textual exige integrar de manera explícita la motivación, la planificación, la ejecución consciente y la evaluación formativa dentro de una secuencia didáctica coherente con las necesidades del contexto investigado. Esto implica superar modelos centrados exclusivamente en la corrección lingüística para diseñar experiencias de escritura donde el estudiante encuentre razones auténticas para escribir, disponga de mediación docente oportuna y logre construir textos académicos con intención, rigor y pertinencia discursiva. En consecuencia, la estrategia pedagógica propuesta en esta investigación asume la producción textual como una práctica cognitiva, comunicativa y motivacionalmente sostenida, capaz de fortalecer no solo competencias escriturales, sino también autonomía intelectual, pensamiento crítico y posicionamiento académico. Murillo (2024) sostiene que la innovación didáctica en escritura universitaria requiere articular emoción, reflexión y acompañamiento pedagógico

para transformar de manera real las prácticas de producción discursiva en educación superior.

2. 2.3. Principales teorías sobre la producción textual

La comprensión de la producción textual como práctica formativa exige situarla dentro de marcos teóricos que reconozcan la escritura como actividad mediada, histórica y socialmente construida. Desde esta perspectiva, la visión sociocultural del aprendizaje permite interpretar que el estudiante universitario no escribe en aislamiento cognitivo, sino en interacción constante con herramientas simbólicas, referentes culturales, experiencias previas y mediaciones pedagógicas que modelan su capacidad discursiva. En el contexto de la presente investigación, esta lectura resulta determinante porque las dificultades identificadas en la escritura académica remiten no solo a debilidades técnicas, sino a la necesidad de fortalecer procesos de mediación formativa que favorezcan la apropiación progresiva del lenguaje escrito como instrumento de pensamiento. Díaz-Barriga (2021) sostiene que la innovación pedagógica alcanza mayor impacto cuando la mediación docente posibilita que el estudiante transforme activamente su relación con el conocimiento y con las prácticas discursivas propias de su campo académico.

En correspondencia con ello, la escritura universitaria debe comprenderse como una actividad culturalmente situada, donde la construcción textual emerge del diálogo entre experiencia individual, interacción social y acompañamiento pedagógico intencionado. En el Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, esta dimensión adquiere especial relevancia, puesto que la formación de futuros docentes demanda no solo dominio lingüístico, sino capacidad para construir discursos pedagógicos críticos, contextualizados y socialmente significativos. Bajo esta lógica, el aula se configura como espacio de negociación de significados, de construcción colaborativa y de desarrollo de competencias escriturales vinculadas a prácticas reales de comunicación académica. Pérez Abril (2022) plantea que la enseñanza del lenguaje en educación superior debe orientarse hacia escenarios donde leer, argumentar y escribir constituyan prácticas sociales de producción de conocimiento y no ejercicios aislados de técnica formal.

Asimismo, reconocer la pluralidad de capacidades intelectuales permite comprender que la producción textual moviliza dimensiones cognitivas diversas que exceden la competencia lingüística entendida en sentido restringido. La construcción de textos académicos exige habilidades para organizar ideas, establecer relaciones conceptuales, interpretar contextos, autorregular procesos de escritura y conectar pensamiento abstracto con intención comunicativa. Esto implica que la formación escritural debe atender la diversidad de estilos cognitivos presentes en el aula universitaria, diseñando estrategias pedagógicas flexibles que potencien la creatividad discursiva, la sensibilidad semántica y la autonomía expresiva del estudiante. En esta línea, Mora (2020) advierte que los procesos educativos más significativos son aquellos que reconocen la diversidad neurocognitiva como oportunidad pedagógica para enriquecer la construcción del aprendizaje y fortalecer competencias complejas como la escritura académica.

De igual manera, la relación entre desarrollo cognitivo y producción textual obliga a considerar que escribir supone niveles crecientes de abstracción, análisis, síntesis y reorganización conceptual que no emergen espontáneamente, sino mediante experiencias pedagógicas sistemáticas que desafían intelectualmente al estudiante. La capacidad de producir textos coherentes y argumentativamente sólidos depende, en gran medida, de la posibilidad de integrar conocimientos previos con nuevas estructuras de comprensión, ajustando esquemas mentales a exigencias discursivas más elaboradas. En la realidad investigada, esta relación resulta evidente al observar que muchos estudiantes poseen ideas valiosas, pero encuentran dificultades para estructurarlas en discursos académicos consistentes. Al respecto, Pozo (2021) sostiene que aprender implica reconstruir activamente marcos de comprensión, y que la enseñanza debe propiciar conflictos cognitivos productivos que impulsen procesos de reorganización intelectual más profundos.

Bajo esta misma orientación, la escritura académica se fortalece cuando logra anclarse en saberes previos que el estudiante resignifica críticamente a través de nuevas experiencias formativas. No se trata únicamente de incorporar contenidos, sino de establecer conexiones estables entre conocimiento anterior, nuevas comprensiones y usos concretos del lenguaje escrito dentro de prácticas disciplinares específicas. Esta articulación es esencial para la estrategia pedagógica propuesta, porque permite que la producción textual deje de ser una exigencia externa y se convierta en una herramienta interna de

elaboración conceptual y construcción de sentido. En consonancia con ello, Moreira (2022) señala que el aprendizaje significativo en educación superior ocurre cuando el estudiante logra integrar nuevos saberes dentro de estructuras cognitivas previas mediante procesos reflexivos, contextualizados y pedagógicamente acompañados.

En consecuencia, la mediación didáctica adquiere un papel central en la transformación de las prácticas escriturales, pues orienta la transición desde formas intuitivas de escritura hacia procesos conscientes de planificación, textualización, revisión y reconstrucción argumentativa. Esto implica diseñar experiencias de aula donde escribir no sea únicamente entregar un producto final, sino recorrer un itinerario formativo que permita explorar ideas, confrontar perspectivas, reelaborar significados y consolidar una voz académica propia. En este punto, la investigación reconoce que la producción textual universitaria debe abordarse como proceso evolutivo que requiere tiempo, acompañamiento y estrategias diferenciadas según las necesidades formativas del estudiante. Castelló (2023) subraya que la escritura académica se consolida cuando la enseñanza incorpora prácticas de acompañamiento metacognitivo que favorecen conciencia procesual y autonomía discursiva.

Por otra parte, toda producción textual universitaria se encuentra atravesada por dinámicas comunicativas que exceden la relación entre escritor y texto, puesto que escribir implica responder a interlocutores, anticipar interpretaciones, construir posicionamientos y participar en comunidades discursivas reguladas por convenciones sociales y académicas. De ahí que la competencia escritural no pueda separarse de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad para usar el lenguaje con adecuación, intencionalidad y sensibilidad contextual. En la investigación desarrollada, esta dimensión resulta estratégica, ya que fortalecer la escritura supone también fortalecer la capacidad de interlocución académica del futuro docente dentro de escenarios profesionales, institucionales y socioculturales diversos. Navarro (2024) afirma que la alfabetización académica contemporánea exige comprender la escritura como forma de participación intelectual y social en comunidades de conocimiento.

En ese orden de ideas, la comunicación escrita debe asumirse como práctica social de producción simbólica, donde convergen recursos cognitivos, mediaciones tecnológicas, marcos culturales e intenciones formativas. Esta comprensión amplía la mirada sobre la

escritura universitaria al reconocer que producir un texto implica gestionar información, construir argumentación, proyectar identidad discursiva y dialogar críticamente con saberes existentes. Para estudiantes de licenciatura, esta capacidad adquiere una dimensión adicional: escribir es también aprender a enseñar desde el lenguaje, construir discurso pedagógico y proyectar pensamiento educativo propio. Frente a ello, la estrategia pedagógica investigada busca resignificar la escritura como escenario de construcción intelectual y no como simple mecanismo evaluativo. Ferreiro (2020) sostiene que la cultura escrita constituye una práctica de apropiación crítica del mundo y un espacio privilegiado para la formación de sujetos reflexivos y socialmente comprometidos.

De manera complementaria, la convergencia entre mediación sociocultural, desarrollo cognitivo, aprendizaje significativo y comunicación estratégica configura una base epistemológica sólida para orientar intervenciones pedagógicas innovadoras en producción textual. Esta articulación permite comprender que escribir bien no depende exclusivamente del dominio de estructuras lingüísticas, sino de la integración entre motivación, pensamiento, contexto, acompañamiento docente y participación activa en prácticas auténticas de escritura. Tal comprensión resulta especialmente pertinente en contextos universitarios donde persisten modelos de enseñanza centrados en el producto final, sin suficiente atención a la complejidad del proceso escritural. Murillo (2025) advierte que la innovación didáctica en lenguaje requiere construir entornos formativos donde la escritura sea concebida como experiencia cognitiva, comunicativa y culturalmente significativa.

Desde esta perspectiva integradora, la presente investigación asume que fortalecer la producción textual en educación superior implica transformar la experiencia pedagógica del aula para convertir la escritura en ejercicio continuo de elaboración conceptual, creatividad discursiva y reflexión crítica. Esta apuesta supone reconocer al estudiante como sujeto activo en la construcción de conocimiento, al docente como mediador intelectual del proceso y al texto como espacio donde confluyen cognición, cultura y comunicación académica. En consecuencia, la estrategia propuesta se fundamenta en una visión compleja del aprendizaje escritural, coherente con las exigencias formativas de la licenciatura y con las necesidades reales del contexto investigado, orientando la producción textual hacia niveles más sólidos de coherencia, autonomía y rigor argumentativo. Vaillant (2023)

sostiene que la transformación educativa genuina emerge cuando las prácticas pedagógicas logran articular teoría, contexto y acción formativa con sentido crítico y proyección institucional.

La teoría de la comunicación humana permite comprender que toda interacción produce sentido, incluso cuando no adopta una forma verbal explícita. En el campo de la producción textual universitaria, este principio resulta relevante porque el estudiante no solo comunica mediante lo que escribe, sino también a través de la organización de sus ideas, la selección de argumentos, los silencios discursivos y la manera como construye relación con su lector. Desde esta perspectiva, la escritura académica se configura como un acto comunicativo complejo, donde el contenido y la relación con el destinatario determinan la claridad, pertinencia y fuerza del texto. Rizo García (2020) plantea que la comunicación debe analizarse como práctica social situada, en la cual los sujetos producen significados según los marcos culturales, relacionales e institucionales en los que participan.

En consecuencia, las dificultades comunicativas presentes en los textos académicos no pueden reducirse únicamente a errores gramaticales, pues también expresan problemas de adecuación, interpretación del contexto, manejo del registro y organización de la intención discursiva. Cuando el estudiante no identifica con claridad para quién escribe, con qué propósito argumenta y bajo qué condiciones académicas produce su texto, se generan rupturas que afectan la coherencia global y la eficacia comunicativa. Esta situación se observa con particular fuerza en la educación superior, donde la producción escrita exige dominio conceptual, claridad relacional con el lector y manejo estratégico de los códigos propios del discurso académico. Cassany (2021) sostiene que escribir implica aprender a participar en prácticas letradas concretas, donde el sentido depende tanto de la forma como del contexto comunicativo.

Desde esta mirada, el aporte de la teoría de la comunicación a la investigación radica en que permite interpretar la escritura como una competencia transversal que articula hablar, escuchar, leer y escribir dentro de un mismo proceso formativo. En el Programa de Literatura y Lengua Castellana, fortalecer la producción textual supone formar futuros docentes capaces de construir mensajes claros, argumentados y pertinentes, pero también de comprender la comunicación como base de la interacción pedagógica y de la

construcción social del conocimiento. Por ello, la estrategia pedagógica propuesta debe promover situaciones reales de comunicación académica, en las cuales el estudiante escriba para explicar, argumentar, enseñar, cuestionar y dialogar con otros saberes. Carlino (2020) advierte que la escritura universitaria requiere acompañamiento didáctico porque constituye una práctica de ingreso a formas especializadas de pensar y comunicar.

De manera complementaria, la teoría del aprendizaje por descubrimiento aporta una perspectiva pedagógica valiosa para resignificar la enseñanza de la producción textual, al reconocer que el estudiante aprende con mayor profundidad cuando participa activamente en la construcción de sus propios saberes. En lugar de recibir fórmulas acabadas sobre cómo escribir, el estudiante necesita explorar textos, comparar estructuras, identificar regularidades discursivas, formular hipótesis, revisar sus producciones y descubrir progresivamente los recursos que hacen posible una escritura académica sólida. Esta orientación resulta pertinente para la investigación, porque desplaza la enseñanza de la escritura desde la repetición mecánica hacia procesos de indagación, análisis y producción consciente. Pozo (2021) afirma que aprender exige reconstruir activamente el conocimiento mediante experiencias que obliguen al sujeto a revisar sus concepciones previas.

En este sentido, el docente cumple una función mediadora decisiva, pues no entrega simplemente respuestas, sino que organiza condiciones didácticas para que el estudiante descubra, contraste y reelabore sus formas de escribir. La noción de andamiaje adquiere aquí una importancia central, ya que permite acompañar la producción textual mediante orientaciones, preguntas, modelos, retroalimentaciones y ejercicios de revisión que progresivamente conducen hacia mayores niveles de autonomía escritural. En la realidad investigada, esta mediación resulta indispensable debido a que muchas dificultades en coherencia, cohesión y argumentación surgen cuando el estudiante enfrenta la escritura académica sin suficientes apoyos procesuales. Castelló (2022) señala que la enseñanza de la escritura en la universidad debe incorporar estrategias de autorregulación que permitan planificar, monitorear y ajustar el propio proceso textual.

Asimismo, el aprendizaje por descubrimiento se vincula con la producción textual porque estimula la curiosidad intelectual, la creatividad discursiva y la capacidad para resolver problemas comunicativos durante la escritura. Cada texto exige tomar decisiones sobre qué decir, cómo organizarlo, qué evidencias seleccionar, qué tono adoptar y cómo

garantizar que el lector comprenda la intención del autor. Por tanto, escribir no es reproducir información, sino construir una respuesta discursiva ante una situación académica concreta. Esta comprensión fortalece la propuesta pedagógica, dado que orienta actividades donde el estudiante analiza, ensaya, corrige, reescribe y valida sus decisiones textuales en relación con criterios comunicativos y académicos. Navarro (2023) sostiene que la alfabetización académica debe propiciar la participación activa del estudiante en comunidades discursivas donde escribir sea una forma de pensar y actuar disciplinarmente.

Finalmente, la relación entre comunicación, descubrimiento y práctica permite sustentar una estrategia pedagógica orientada a transformar la enseñanza tradicional de la producción textual en una experiencia activa, reflexiva y contextualizada. En este marco, la escritura se concibe como una práctica que se aprende escribiendo, revisando, dialogando y enfrentando problemas reales de comunicación académica, siempre con mediación docente y criterios formativos claros. De este modo, la investigación reconoce que la mejora de la producción textual no depende solo del conocimiento teórico sobre la lengua, sino de la participación del estudiante en situaciones auténticas donde pueda comprobar, ajustar y fortalecer sus competencias comunicativas. Vaillant (2023) plantea que la innovación educativa adquiere sentido cuando logra articular teoría, práctica y transformación de las experiencias de aprendizaje en contextos institucionales concretos.

2.2.4. Conceptualización de la producción textual

La producción textual constituye una de las manifestaciones más complejas de la actividad humana, en tanto articula pensamiento, lenguaje, cultura y construcción de sentido dentro de escenarios sociales concretos. Su comprensión contemporánea exige superar visiones reduccionistas que la limitaron durante décadas a la reproducción gráfica de códigos lingüísticos, para reconocerla como una práctica intelectual mediante la cual el sujeto organiza ideas, interpreta la realidad y participa discursivamente en comunidades de conocimiento. En el marco de la presente investigación, esta comprensión resulta esencial, pues las dificultades identificadas en estudiantes universitarios no se restringen al plano formal de la escritura, sino que revelan tensiones en la capacidad para argumentar, estructurar pensamiento y proyectarlo en textos académicos coherentes. Cassany (2021)

sostiene que escribir implica construir significado con intención comunicativa, movilizando saberes lingüísticos, cognitivos y socioculturales de manera integrada.

En esa misma dirección, la escritura debe analizarse como producto histórico de la necesidad humana de representar simbólicamente la experiencia, conservar memoria colectiva y ampliar las posibilidades de interacción más allá de la inmediatez temporal y espacial. A través del lenguaje escrito, las sociedades han configurado formas de transmisión cultural, circulación de ideas y construcción de conocimiento especializado, lo que convierte la escritura en un dispositivo central para el desarrollo académico y científico. En la formación universitaria, esta dimensión adquiere una relevancia singular, ya que escribir no solo comunica contenidos, sino que permite problematizar saberes, construir posiciones críticas y participar activamente en prácticas intelectuales propias de cada disciplina. Ferreiro (2020) plantea que la cultura escrita representa una forma avanzada de apropiación simbólica del mundo, donde el sujeto reorganiza cognitivamente la realidad a través del lenguaje.

No obstante, la tradición escolar heredó durante largo tiempo una concepción mecanicista de la escritura, centrada en la corrección formal, la repetición estructural y la transcripción de contenidos como evidencia principal de aprendizaje. Bajo esta lógica, escribir fue entendido como aplicar reglas ortográficas, reproducir modelos preestablecidos y demostrar dominio técnico del código lingüístico, dejando en segundo plano la reflexión, la creatividad y la función epistémica del acto escritural. Muchas de esas huellas continúan presentes en la educación superior, donde persisten prácticas pedagógicas que privilegian la evaluación del producto final sobre el acompañamiento procesual de la construcción textual. Pérez Abril (2022) advierte que la enseñanza universitaria del lenguaje sigue enfrentando el desafío de abandonar modelos transmisivos para asumir la escritura como práctica formativa situada y cognitivamente compleja.

En contraste con esas perspectivas, los enfoques contemporáneos han consolidado una comprensión más amplia de la producción textual, al reconocer que escribir supone planificar, organizar, revisar, reformular y resignificar ideas dentro de una dinámica flexible de elaboración discursiva. Esta visión permite entender que el texto no emerge de manera lineal, sino como resultado de múltiples decisiones cognitivas y comunicativas que el escritor toma en función de un propósito, un destinatario y un contexto de producción

específico. En consecuencia, la escritura académica se convierte en un proceso de construcción progresiva donde pensamiento y lenguaje evolucionan simultáneamente. Castelló (2023) sostiene que la calidad de la producción textual universitaria depende de la capacidad del estudiante para autorregular sus decisiones discursivas, monitorear su proceso y reconstruir críticamente sus propios escritos.

Asimismo, la escritura debe asumirse como práctica comunicativa mediada por intencionalidad, contexto y relación dialógica con el lector, lo que implica reconocer que cada texto constituye una forma de interlocución diferida donde el autor anticipa interpretaciones, organiza significados y proyecta una determinada posición frente al conocimiento. Esta dimensión resulta especialmente pertinente en la formación de licenciados en Lengua Castellana, puesto que producir textos académicos rigurosos implica dominar no solo recursos lingüísticos, sino también estrategias argumentativas, sensibilidad discursiva y conciencia del impacto comunicativo de la palabra escrita. En la realidad investigada, fortalecer esta competencia significa formar sujetos capaces de escribir con claridad conceptual, solidez argumentativa y pertinencia contextual. Navarro (2024) afirma que la alfabetización académica contemporánea debe orientarse a desarrollar escritores conscientes de las implicaciones sociales, epistemológicas y comunicativas de sus textos.

De igual forma, la producción textual involucra una estrecha relación entre dimensión cognitiva y dimensión afectivo-motivacional, dado que escribir exige disposición interna, confianza en la propia capacidad discursiva y sentido de propósito frente a la tarea comunicativa. Cuando el estudiante percibe la escritura como imposición externa, corrección constante o ejercicio meramente evaluativo, tiende a limitar su implicación intelectual en el proceso; en cambio, cuando reconoce en ella una herramienta para pensar, expresar y construir identidad académica, la escritura se convierte en experiencia formativa de mayor profundidad. Este aspecto reviste especial importancia en la propuesta pedagógica investigada, cuyo propósito no es solo mejorar textos, sino transformar la relación subjetiva del estudiante con la escritura universitaria. Tapia (2022) señala que la motivación académica sostenida fortalece procesos de autorregulación y compromiso cognitivo en tareas complejas como la producción escrita.

En ese orden de ideas, escribir académicamente implica movilizar un conjunto articulado de estrategias relacionadas con planificación, textualización, revisión, edición y

reflexión metacognitiva sobre lo producido. Estas operaciones no deben concebirse como etapas rígidas, sino como movimientos recursivos que permiten al estudiante revisar sus ideas, reorganizar argumentos y ajustar el discurso según las exigencias de la situación comunicativa. La investigación reconoce que buena parte de las dificultades observadas en la población estudiada responden precisamente a la ausencia de formación explícita en estos procesos, lo cual limita la construcción de textos con coherencia global, cohesión interna y profundidad argumentativa. Solé (2021) plantea que la enseñanza de la escritura requiere hacer visibles las operaciones mentales implicadas en producir textos para que el estudiante logre apropiarse conscientemente de ellas.

En consecuencia, la producción textual en educación superior no puede limitarse a la verificación de resultados escritos, sino que demanda intervenciones didácticas que acompañen la complejidad del proceso, generen andamiajes pedagógicos y creen escenarios auténticos de comunicación académica. Esto supone diseñar experiencias donde el estudiante lea críticamente, escriba con propósito, dialogue sobre sus textos, reciba retroalimentación formativa y participe activamente en procesos de reescritura que fortalezcan progresivamente su competencia discursiva. Tal enfoque resulta especialmente necesario en el Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, donde la formación docente exige construir sólidas capacidades de comunicación escrita. Carlino (2024) advierte que enseñar a escribir en la universidad implica incorporar la escritura al corazón mismo de la formación disciplinar y profesional.

De manera complementaria, la producción textual constituye una competencia estratégica para el desarrollo personal, académico y social, pues posibilita participar en debates intelectuales, construir conocimiento colectivo y ejercer ciudadanía crítica en contextos mediados por la palabra escrita. En una sociedad atravesada por la circulación intensiva de información, la capacidad de producir textos rigurosos, reflexivos y comunicativamente eficaces se convierte en condición fundamental para el desempeño profesional y la incidencia social de los futuros egresados universitarios. Desde esta mirada, fortalecer la escritura no es un objetivo accesorio del currículo, sino una responsabilidad estructural de la formación superior. Vaillant (2023) sostiene que las instituciones

universitarias deben reconocer la producción discursiva como competencia transversal que articula pensamiento crítico, aprendizaje autónomo y construcción de identidad profesional.

Bajo estas consideraciones, la presente investigación asume la producción textual como un proceso complejo, dinámico y profundamente contextualizado, donde convergen cognición, lenguaje, motivación, cultura académica y mediación pedagógica. Esta postura teórica fundamenta la necesidad de diseñar una estrategia pedagógica innovadora orientada no solo a corregir deficiencias formales, sino a resignificar la escritura como práctica intelectual de construcción de conocimiento, reflexión crítica y participación académica consciente. Así, la propuesta investigativa se proyecta como una intervención transformadora capaz de fortalecer competencias comunicativas, ampliar horizontes formativos y consolidar una relación más activa, rigurosa y significativa entre el estudiante universitario y la cultura escrita. Murillo (2025) afirma que la innovación didáctica en escritura universitaria adquiere legitimidad cuando transforma la experiencia formativa del estudiante y fortalece su capacidad de producir pensamiento a través del lenguaje.

La producción textual académica inicia mucho antes de la materialización escrita de las ideas, pues se origina en un proceso intelectual de anticipación discursiva donde el escritor delimita propósitos, organiza sentidos y proyecta la arquitectura conceptual del texto que desea construir. En esta fase preliminar, el estudiante define intencionalidades comunicativas, reconoce el tipo de lector al que dirige su discurso, valora el contexto de circulación del texto y establece criterios para seleccionar, jerarquizar y articular ideas con coherencia argumentativa. En la realidad investigada, una de las debilidades más visibles en los estudiantes universitarios radica precisamente en la escasa cultura de planificación escritural, lo que conduce a textos improvisados, fragmentados y conceptualmente débiles. Castelló (2023) sostiene que la escritura académica de calidad depende en gran medida de la capacidad del autor para anticipar cognitivamente la estructura y finalidad comunicativa de su producción discursiva.

En correspondencia con ello, planificar implica también tomar decisiones estratégicas sobre la forma discursiva más pertinente para expresar el contenido, definir el género textual adecuado y prever la manera en que el conocimiento será presentado para generar impacto comunicativo y claridad conceptual. No se trata únicamente de ordenar ideas en un esquema previo, sino de asumir una postura consciente frente al acto de

escribir, reconociendo que cada elección estructural condiciona la interpretación del lector y la fuerza argumentativa del texto. En el contexto del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, fortalecer esta capacidad estratégica constituye una necesidad formativa prioritaria, dado que la futura práctica docente exige dominio discursivo sólido y reflexivo. Navarro (2024) afirma que la alfabetización académica universitaria debe formar escritores capaces de tomar decisiones discursivas conscientes en función de propósitos comunicativos específicos.

Posteriormente, la textualización se configura como el momento en que la construcción mental del texto se traduce en formulación lingüística concreta, activando operaciones cognitivas complejas vinculadas a la selección léxica, organización sintáctica, progresión temática y cohesión global del discurso. En esta etapa, el estudiante transforma representaciones abstractas en estructuras comunicativas inteligibles, proceso que exige articular precisión conceptual, fluidez expresiva y dominio de convenciones propias del lenguaje académico. No obstante, escribir no consiste en transcribir mecánicamente lo pensado, sino en reelaborar continuamente el pensamiento mientras se escribe, ajustando ideas, redefiniendo argumentos y reorganizando relaciones semánticas a medida que el texto avanza. Carlino (2024) plantea que textualizar constituye una operación epistémica, pues en el mismo acto de escribir el sujeto reorganiza cognitivamente el conocimiento que pretende comunicar.

De igual manera, durante la construcción textual intervienen dimensiones lingüísticas y discursivas que determinan la calidad del texto producido, entre ellas la coherencia conceptual, la cohesión estructural, la adecuación pragmática y la consistencia argumentativa. Estas dimensiones no funcionan de manera aislada, sino como un sistema integrado donde cada elección lingüística afecta la comprensión global del escrito. En la población objeto de estudio, múltiples producciones evidencian dificultades precisamente en la articulación entre contenido y forma, lo que genera rupturas argumentativas, reiteraciones innecesarias y pérdida de unidad temática. Desde esta perspectiva, fortalecer la producción textual exige enseñar a escribir desde una visión sistémica del discurso y no desde la corrección fragmentada de errores superficiales. Camps (2022) señala que la enseñanza de la escritura debe orientarse a construir conciencia discursiva, permitiendo al

estudiante comprender cómo operan las relaciones internas que otorgan sentido y cohesión al texto.

Asimismo, la revisión constituye una fase decisiva dentro del proceso escritural, porque permite al autor distanciarse críticamente de su producción para evaluar la claridad de sus planteamientos, la consistencia de sus argumentos y la pertinencia comunicativa de sus elecciones discursivas. Revisar implica releer con mirada analítica, detectar vacíos semánticos, reconocer ambigüedades, valorar la organización de ideas y reformular aquello que debilita la fuerza expresiva del texto. En el ámbito universitario, esta práctica continúa siendo insuficientemente desarrollada, debido a que muchos estudiantes conciben la escritura como acto terminal y no como proceso abierto de reconstrucción permanente. Solé (2021) advierte que la revisión textual constituye una operación metacognitiva fundamental, porque fortalece la capacidad de autorregulación, pensamiento crítico y toma consciente de decisiones comunicativas durante la escritura.

En esa misma línea, la reflexión metacognitiva atraviesa todas las fases de la producción textual, ya que escribir con solvencia académica exige monitorear continuamente el propio proceso, valorar avances, reconocer limitaciones y ajustar estrategias en función de los desafíos que emergen durante la composición. Esta conciencia sobre cómo se escribe resulta especialmente relevante para la presente investigación, pues las dificultades observadas en la escritura universitaria evidencian no solo carencias lingüísticas, sino también limitada capacidad de autoobservación procesual frente al acto de producir textos. Cuando el estudiante logra identificar cómo organiza ideas, qué errores repite y qué estrategias potencian su escritura, fortalece progresivamente su autonomía discursiva. Pozo (2021) sostiene que aprender estratégicamente implica desarrollar conciencia sobre los propios procesos cognitivos, condición esencial para la consolidación de competencias complejas como la escritura académica.

De manera complementaria, la producción textual no culmina en la corrección conceptual o lingüística, sino que se proyecta hacia una dimensión editorial donde la presentación material del texto adquiere valor comunicativo. La distribución visual de contenidos, la jerarquización de títulos, la claridad en la organización gráfica y la armonía estructural influyen en la recepción del escrito, haciendo que el texto sea no solo comprensible, sino también accesible y atractivo para el lector. Esta dimensión cobra

importancia en contextos académicos contemporáneos, donde la comunicación escrita circula en formatos impresos, digitales y multimodales que exigen nuevas sensibilidades compositivas. Ferreiro (2020) plantea que la cultura escrita contemporánea debe entenderse como una práctica de producción simbólica donde forma, soporte y organización visual participan activamente en la construcción de significado.

En consecuencia, el texto académico debe concebirse como una unidad comunicativa situada, producida dentro de contextos específicos de interlocución y atravesada por intenciones, convenciones disciplinares y expectativas de lectura determinadas socialmente. Su sentido no reside únicamente en la suma de palabras organizadas correctamente, sino en la capacidad para establecer una relación significativa entre autor, contenido y lector dentro de un marco cultural compartido. En la formación de futuros licenciados, esta comprensión resulta estratégica, ya que escribir académicamente implica aprender a dialogar con teorías, construir posicionamientos argumentativos y participar activamente en comunidades intelectuales. Pérez Abril (2022) señala que la producción textual universitaria debe entenderse como práctica social de construcción de sentido, donde el estudiante aprende a inscribirse discursivamente dentro de una tradición académica y profesional.

Por ello, la didáctica contemporánea de la escritura ha desplazado su interés desde la enseñanza exclusiva del código lingüístico hacia enfoques centrados en los procesos cognitivos, discursivos y contextuales que hacen posible la construcción de textos complejos. Esta transformación pedagógica reconoce que escribir bien no depende únicamente del conocimiento gramatical, sino de la capacidad para generar ideas, organizarlas estratégicamente, textualizarlas con intención y revisarlas críticamente en función de propósitos comunicativos claros. Tal enfoque dialoga directamente con la estrategia pedagógica que sustenta esta investigación, la cual busca transformar prácticas tradicionales de enseñanza mediante experiencias procesuales, participativas y reflexivas de producción escrita. Cassany (2022) afirma que enseñar a escribir hoy exige construir escenarios democráticos de aprendizaje donde la composición textual se convierta en práctica de exploración, negociación de significados y construcción colectiva de conocimiento.

Bajo estas consideraciones, fortalecer la producción textual universitaria implica implementar metodologías específicas que integren planificación consciente, textualización estratégica, revisión metacognitiva, circulación social del escrito y apropiación crítica de diversos géneros discursivos. La escritura debe convertirse en experiencia pedagógica viva, donde el estudiante no solo produzca textos, sino que comprenda profundamente cómo y para qué escribe dentro de su formación profesional. En este horizonte, la investigación asume que mejorar la producción textual en la educación superior exige intervenir simultáneamente sobre procesos cognitivos, comunicativos y didácticos, generando condiciones institucionales para una formación escritural más rigurosa, reflexiva y transformadora. Vaillant (2023) sostiene que la innovación educativa auténtica surge cuando las prácticas pedagógicas logran convertir competencias complejas en experiencias formativas sostenidas y contextualizadas.

La producción textual universitaria exige comprender la escritura desde una doble dimensión: como proceso cognitivo de construcción progresiva y como producto lingüístico que debe responder a criterios de organización, coherencia y pertinencia discursiva. Esta relación resulta clave para la presente investigación, porque las dificultades observadas en los estudiantes no se explican únicamente por fallas formales, sino por debilidades en la planificación, regulación y consolidación de ideas durante la composición. En consecuencia, la estrategia pedagógica debe articular el desarrollo del pensamiento con el dominio de estructuras textuales, de modo que el estudiante pueda transformar sus saberes en discursos académicos consistentes. Al respecto, Castelló (2020) sostiene que escribir en la universidad implica coordinar simultáneamente procesos cognitivos, decisiones retóricas y exigencias comunicativas propias del contexto disciplinar.

Desde esta perspectiva, el enfoque centrado en el producto aporta elementos relevantes para valorar la calidad formal del texto, en tanto permite analizar la corrección lingüística, la organización interna, la cohesión y la adecuación de las estructuras discursivas. Sin embargo, cuando esta mirada se asume de manera aislada, corre el riesgo de reducir la escritura a un resultado visible y de invisibilizar los procesos mentales que conducen a su construcción. En el contexto del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó, esta tensión resulta significativa, pues muchos textos estudiantiles evidencian productos débiles porque no han sido precedidos por

procesos suficientes de reflexión y organización. Navarro (2021) plantea que la alfabetización académica requiere superar la evaluación superficial del texto para acompañar las prácticas discursivas que permiten producirlo con sentido.

En contraste, el enfoque procesual permite reconocer que la escritura se desarrolla mediante operaciones recursivas de planificación, textualización, revisión y ajuste permanente, sin seguir una ruta lineal ni mecánica. Esta comprensión resulta fundamental para intervenir pedagógicamente las dificultades de producción textual, porque permite enseñar al estudiante a volver sobre sus ideas, reorganizar argumentos, revisar inconsistencias y fortalecer progresivamente la calidad de sus escritos. Así, la escritura deja de concebirse como una tarea inmediata para convertirse en una práctica de elaboración intelectual sostenida. Carlino (2020) afirma que la escritura académica debe enseñarse como una actividad situada, acompañada y vinculada a la construcción de conocimiento, puesto que no se adquiere de manera espontánea en la educación superior.

En este sentido, la producción textual implica una alta demanda cognitiva, debido a que el estudiante debe activar conocimientos previos, seleccionar información pertinente, jerarquizar ideas, construir relaciones conceptuales y traducirlas en una secuencia lingüística comprensible para un lector determinado. Esta complejidad explica por qué muchos estudiantes presentan dificultades para sostener la coherencia global del texto, mantener la progresión temática o integrar adecuadamente los recursos argumentativos. La investigación, por tanto, asume que el fortalecimiento de la escritura requiere una mediación pedagógica que haga visibles estos procesos y permita al estudiante comprender cómo se construye un texto académico desde dentro. Pozo (2021) señala que aprender exige reorganizar activamente los propios esquemas de pensamiento, especialmente cuando se enfrentan tareas complejas que demandan autorregulación.

Asimismo, la dimensión metacognitiva ocupa un lugar central en el desarrollo de la competencia escritural, dado que permite al estudiante observar su propio proceso, identificar dificultades, tomar decisiones y regular las estrategias que emplea al escribir. En este punto, la revisión deja de ser una corrección final para convertirse en una práctica reflexiva transversal, mediante la cual el escritor evalúa la pertinencia de sus ideas, la claridad de su argumentación y la eficacia comunicativa de sus elecciones lingüísticas. Esta perspectiva resulta pertinente para la propuesta pedagógica, pues permite formar

estudiantes menos dependientes de la corrección externa y más conscientes de su responsabilidad discursiva. Solé (2021) sostiene que la autorregulación en lectura y escritura fortalece la autonomía académica y favorece aprendizajes más profundos y transferibles.

De igual manera, la enseñanza de la producción textual demanda reconocer que los problemas de escritura no se limitan a la ausencia de conocimientos gramaticales, sino que incluyen dificultades para activar saberes, organizar información, comprender la situación comunicativa y valorar la propia capacidad para escribir. En consecuencia, la intervención didáctica debe atender tanto los componentes lingüísticos como los cognitivos, afectivos y estratégicos que inciden en el desempeño escritural. En el contexto investigado, esta mirada permite interpretar las limitaciones de los estudiantes como oportunidades formativas que requieren acompañamiento, práctica sistemática y retroalimentación situada. Tapia (2022) advierte que la motivación, la percepción de competencia y la autorregulación inciden directamente en el rendimiento académico cuando las tareas exigen esfuerzo intelectual sostenido.

Por consiguiente, asumir la escritura como proceso implica transformar la clase universitaria en un espacio de producción, diálogo, ensayo, revisión y reescritura, donde el estudiante pueda construir progresivamente una relación más consciente con el lenguaje académico. Esta orientación didáctica resulta coherente con el propósito de la investigación, porque no busca únicamente mejorar textos finales, sino fortalecer hábitos, estrategias y disposiciones que permitan escribir con mayor rigor, autonomía y sentido crítico. De este modo, el aula se convierte en un laboratorio discursivo en el que la escritura se aprende mediante la práctica acompañada y la reflexión sobre esa práctica. Cassany (2022) plantea que enseñar a escribir exige crear condiciones participativas donde el estudiante experimente la composición textual como una actividad social, crítica y negociada.

En esta misma línea, los modelos teóricos sobre la escritura ofrecen herramientas para comprender cómo actúa un escritor competente y qué obstáculos enfrentan quienes aún no han consolidado sus habilidades discursivas. Estos modelos permiten analizar la planificación, la textualización, la revisión, la toma de decisiones, el manejo del destinatario y la adaptación del texto al propósito comunicativo. Su aporte para la

investigación radica en que orientan el diseño de una estrategia pedagógica capaz de intervenir las fases críticas del proceso escritural y no solo sus manifestaciones externas. Camps (2020) sostiene que la enseñanza de la escritura debe apoyarse en modelos didácticos que integren actividad lingüística, interacción pedagógica y reflexión sobre los géneros discursivos utilizados en contextos reales.

Desde una perspectiva más amplia, la escritura académica debe entenderse como una práctica transversal para el aprendizaje universitario, porque permite elaborar pensamiento, comunicar saberes, construir identidad profesional y participar en comunidades de conocimiento. Esta comprensión resulta decisiva en la formación de futuros licenciados en Lengua Castellana, quienes no solo deben escribir adecuadamente, sino también comprender la escritura como herramienta pedagógica para orientar procesos formativos en otros sujetos. En consecuencia, fortalecer la producción textual en esta población implica incidir tanto en su desempeño académico como en su futura práctica docente. Pérez Abril (2022) afirma que la formación en lenguaje debe promover prácticas discursivas que articulen conocimiento, participación social y responsabilidad pedagógica dentro de los escenarios educativos.

Finalmente, la producción textual se configura como una práctica compleja donde interactúan contexto, género discursivo, intención comunicativa, conocimiento lingüístico, pensamiento crítico y mediación pedagógica. Por ello, la estrategia propuesta en la investigación debe responder a una visión integral que supere la separación entre proceso y producto, entendiendo que ambos se complementan en la formación de escritores académicos competentes. El texto final expresa la calidad del recorrido seguido, pero ese recorrido requiere orientación, práctica constante, revisión colaborativa y conciencia del papel social del lenguaje escrito. Murillo (2024) señala que la innovación didáctica en educación superior adquiere sentido cuando transforma las prácticas reales del aula y fortalece competencias comunicativas vinculadas con el desempeño académico y profesional.

2.2.5. Competencia comunicativa y lingüística

La competencia lingüística y comunicativa constituye un eje decisivo para comprender la producción textual universitaria, especialmente cuando se analiza la

escritura como práctica académica, social y profesional. En el Programa de Literatura y Lengua Castellana, dicha competencia no puede limitarse al dominio normativo de la lengua, porque exige que el estudiante organice ideas, adecúe el discurso al contexto, argumente con solvencia y proyecte una intención comunicativa clara. Desde esta perspectiva, la escritura se configura como una actuación compleja que integra conocimiento lingüístico, sensibilidad discursiva y comprensión sociocultural del acto comunicativo. Hyland (2022) señala que escribir en contextos académicos implica participar en comunidades discursivas con convenciones, propósitos y formas específicas de legitimación del conocimiento.

En ese sentido, la competencia comunicativa amplía la mirada tradicional sobre la lengua al reconocer que saber escribir no equivale únicamente a conocer reglas gramaticales, sino a utilizarlas estratégicamente en situaciones reales de comunicación. Esta precisión resulta fundamental para la presente investigación, dado que muchas dificultades en la producción textual universitaria se originan cuando el estudiante posee saberes fragmentados sobre la lengua, pero no logra convertirlos en discursos coherentes, pertinentes y funcionales. Por ello, la estrategia pedagógica propuesta debe fortalecer el paso del conocimiento formal al uso significativo del lenguaje escrito. Cenoz y Gorter (2020) advierten que las competencias comunicativas actuales deben entenderse desde una perspectiva situada, plurilingüe y funcional, vinculada a prácticas reales de interacción.

De igual manera, el tránsito desde la competencia lingüística hacia la competencia comunicativa permitió superar la idea de un sujeto ideal que domina la lengua de forma abstracta, ajena a las condiciones sociales donde se produce el intercambio comunicativo. En la escritura académica, esta superación resulta indispensable, porque el texto siempre responde a un lector, a un propósito, a una comunidad disciplinar y a un contexto institucional concreto. En consecuencia, producir textos en la universidad exige activar conocimientos gramaticales, pero también interpretar expectativas, géneros, registros y condiciones de circulación del discurso. Paltridge (2021) sostiene que el análisis del discurso académico permite comprender cómo los sujetos construyen significados dentro de prácticas sociales reguladas por comunidades específicas.

Asimismo, la competencia comunicativa incorpora una dimensión pragmática que permite valorar la pertinencia del texto según la intención del autor, el destinatario previsto

y el contexto de producción. Esta dimensión tiene alta relevancia en la formación de futuros docentes de Lengua Castellana, debido a que escribir académicamente implica seleccionar recursos expresivos adecuados para explicar, argumentar, interpretar y problematizar saberes pedagógicos. Cuando esta competencia no se desarrolla de manera sistemática, los escritos pueden presentar información válida, pero con baja fuerza comunicativa o escasa adecuación discursiva. Taguchi (2022) plantea que la competencia pragmática resulta esencial para que los usuarios de una lengua ajusten sus enunciados a propósitos, relaciones e intenciones comunicativas específicas.

Desde esta línea de análisis, la competencia discursiva ocupa un lugar central en el fortalecimiento de la producción textual, porque permite organizar las partes del escrito como una unidad de sentido. La coherencia, la cohesión, la progresión temática y la estructura argumentativa no son elementos accesorios, sino condiciones que posibilitan la comprensión del texto y la construcción de conocimiento académico. En el contexto investigado, las debilidades en estos aspectos revelan la necesidad de una intervención pedagógica que enseñe a construir textos desde relaciones lógicas, semánticas y retóricas. Parodi (2020) afirma que el dominio de los géneros discursivos académicos favorece la inserción del estudiante en comunidades especializadas de lectura, escritura y producción de conocimiento.

A su vez, la competencia sociolingüística permite comprender que la escritura no se produce en un vacío cultural, sino en escenarios atravesados por normas, valores, registros y formas de interacción propias de cada comunidad. En una universidad pública ubicada en el Chocó, esta dimensión adquiere especial importancia, porque los estudiantes articulan experiencias territoriales, trayectorias lingüísticas y exigencias académicas que deben dialogar en el proceso formativo. Fortalecer la producción textual exige, por tanto, reconocer esa diversidad y convertirla en punto de partida para una escritura académica situada, no homogénea ni descontextualizada. Zavala (2021) sostiene que las prácticas letradas universitarias deben analizarse desde las desigualdades, los repertorios culturales y las formas de participación que atraviesan la vida académica.

En correspondencia con ello, los modelos contemporáneos de competencia comunicativa ofrecen una base pertinente para orientar procesos didácticos de escritura, porque permiten diferenciar dimensiones gramaticales, textuales, sociolingüísticas,

discursivas y estratégicas. Esta distinción no busca fragmentar el aprendizaje, sino reconocer que la producción textual exige coordinar múltiples saberes durante la composición. En el caso de la investigación, tales dimensiones permiten diseñar una estrategia pedagógica que atienda tanto la forma lingüística como la intención, el género, el lector, la argumentación y la revisión del texto. Council of Europe (2020) plantea que el desarrollo comunicativo requiere integrar competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas en actuaciones comunicativas contextualizadas.

De manera particular, la competencia estratégica resulta decisiva cuando el estudiante enfrenta dificultades durante la escritura, pues le permite buscar alternativas, reorganizar ideas, reformular enunciados y sostener la intención comunicativa pese a los obstáculos del proceso. Esta competencia se relaciona directamente con la autonomía escritural, dado que el escritor académico necesita tomar decisiones constantes sobre el contenido, la estructura, el tono y la progresión de su texto. En la población objeto de estudio, fortalecer esta dimensión implica enseñar a planificar, monitorear y revisar la escritura de manera consciente. Manchón (2021) sostiene que la escritura en una lengua requiere procesos estratégicos de autorregulación, especialmente cuando el escritor debe transformar conocimiento en discurso organizado.

Por consiguiente, la competencia comunicativa no debe entenderse como una suma de habilidades aisladas, sino como una capacidad integrada para actuar discursivamente en contextos específicos. En la educación superior, esta integración se expresa cuando el estudiante logra producir textos que no solo cumplen criterios formales, sino que comunican con claridad, sostienen una postura, dialogan con fuentes y responden a exigencias académicas concretas. Esta comprensión fortalece el sentido de la estrategia pedagógica planteada, pues la producción textual se asume como práctica de pensamiento, comunicación y formación profesional. Camps y Milian (2020) señalan que la enseñanza de la lengua escrita debe articular actividad discursiva, reflexión metalingüística y participación activa del estudiante en situaciones reales de comunicación.

Finalmente, el reto central de la investigación consiste en transformar la competencia comunicativa en una experiencia didáctica observable, evaluable y contextualizada dentro del aula universitaria. Para ello, la estrategia pedagógica debe propiciar tareas de escritura auténticas, revisión colaborativa, análisis de géneros

académicos, reflexión sobre el lector y uso consciente de recursos lingüísticos y discursivos. Así, el fortalecimiento de la producción textual no se reduce a mejorar la forma del texto, sino a formar estudiantes capaces de comunicar conocimiento, construir argumentos y ejercer su futura labor docente con mayor solvencia académica. Rose y Martin (2022) afirman que el trabajo pedagógico con géneros discursivos favorece el acceso de los estudiantes a formas especializadas de lectura, escritura y participación académica.

2.2.6. Etapas del proceso de producción textual

La competencia lingüística y comunicativa constituye un fundamento central para comprender la producción textual en la educación superior, especialmente cuando la escritura se asume como práctica académica, cultural y profesional. En el Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, esta competencia adquiere un valor estratégico, porque no basta con dominar reglas formales de la lengua; también se requiere construir discursos coherentes, pertinentes y situados. Desde esta perspectiva, escribir implica organizar el pensamiento, interpretar contextos, reconocer destinatarios y producir significados con intención académica. Esta orientación se articula con la necesidad de fortalecer la producción textual como proceso formativo, sistémico e integrado en la carrera. Hyland (2022) sostiene que la escritura académica exige participar en comunidades discursivas donde el conocimiento se legitima mediante formas específicas de argumentación.

En esta línea, la competencia comunicativa permite superar la visión restringida de la lengua como sistema abstracto de reglas, para comprenderla como una capacidad de uso situada en contextos sociales concretos. La producción textual, por tanto, no se limita a aplicar normas gramaticales, sino que demanda seleccionar recursos lingüísticos adecuados, construir relaciones de sentido y responder a propósitos comunicativos definidos. Esta comprensión resulta pertinente para la investigación, dado que las dificultades de los estudiantes en coherencia, cohesión y adecuación discursiva evidencian una brecha entre saber sobre la lengua y saber usarla académicamente. Cenoz y Gorter (2020) afirman que las competencias comunicativas actuales deben analizarse desde prácticas reales de interacción, donde el lenguaje se configura en función de necesidades, contextos y sujetos.

Asimismo, la distinción entre competencia lingüística y competencia comunicativa permite reconocer que el dominio formal de la lengua no garantiza, por sí mismo, una producción textual efectiva. El estudiante puede conocer estructuras gramaticales, pero enfrentar dificultades para organizar argumentos, sostener una postura, adecuar el registro o establecer continuidad temática en sus escritos. Por ello, el fortalecimiento de la producción textual requiere una estrategia pedagógica que integre saber lingüístico, conciencia discursiva, intencionalidad comunicativa y sensibilidad sociocultural. Paltridge (2021) plantea que el análisis del discurso académico permite comprender cómo los sujetos producen textos dentro de comunidades reguladas por convenciones, géneros y expectativas específicas.

De igual manera, la competencia gramatical conserva importancia dentro de la producción textual, pero debe ser comprendida como una dimensión articulada a procesos más amplios de significación. El conocimiento léxico, morfosintáctico, ortográfico y semántico permite dar precisión y claridad al texto; sin embargo, su valor formativo aumenta cuando se vincula con la construcción de ideas, la argumentación y la progresión discursiva. En el contexto investigado, esta relación resulta decisiva, porque los problemas formales presentes en los escritos estudiantiles suelen afectar la comprensión global del texto y debilitar la fuerza académica del mensaje. Parodi (2020) señala que el dominio de los géneros discursivos académicos exige integrar recursos lingüísticos con formas de organización propias de cada comunidad de conocimiento.

A su vez, la competencia discursiva se convierte en una dimensión indispensable para la escritura universitaria, puesto que permite organizar el texto como una unidad de sentido y no como una suma de oraciones aisladas. Esta competencia se expresa en la capacidad para mantener coherencia global, establecer cohesión interna, desarrollar progresión temática y estructurar argumentos conforme al propósito comunicativo. En los estudiantes del programa, su fortalecimiento resulta prioritario, ya que muchas dificultades de producción textual se manifiestan en rupturas lógicas, repeticiones, ausencia de conectores pertinentes y debilidad en la organización de las ideas. Navarro (2021) sostiene que la alfabetización académica debe formar escritores capaces de comprender los géneros universitarios como prácticas discursivas situadas.

Por otra parte, la competencia sociolingüística permite comprender que todo texto se produce en un marco cultural, institucional y comunicativo determinado. En una universidad pública ubicada en el Chocó, esta dimensión cobra especial relevancia, porque la escritura académica debe dialogar con trayectorias lingüísticas, experiencias territoriales y exigencias formativas propias del contexto. En consecuencia, fortalecer la producción textual no implica homogeneizar la expresión de los estudiantes, sino orientar el tránsito hacia formas académicas de comunicación sin desconocer la riqueza sociocultural que atraviesa sus prácticas discursivas. Zavala (2021) advierte que las prácticas letradas universitarias deben analizarse en relación con las desigualdades, los repertorios culturales y las formas de participación académica.

En este mismo sentido, la competencia pragmática aporta una comprensión más fina de la escritura, al centrar la atención en la relación entre intención, contexto, lector y efecto comunicativo. Un texto académico no solo debe estar correctamente escrito, sino responder a una finalidad, adecuarse a una situación de comunicación y producir una interpretación coherente en quien lo lee. Esta dimensión resulta esencial para la estrategia pedagógica propuesta, porque permite enseñar a los estudiantes a escribir con conciencia de propósito, pertinencia argumentativa y responsabilidad discursiva. Taguchi (2022) plantea que la competencia pragmática favorece la adecuación de los enunciados a los propósitos comunicativos, las relaciones sociales y las condiciones específicas de interacción.

De forma complementaria, la competencia estratégica adquiere valor didáctico porque permite al estudiante resolver problemas durante el proceso de escritura. Planificar, reformular, ampliar ideas, corregir ambigüedades, reorganizar párrafos y revisar la coherencia del texto son acciones que fortalecen la autonomía escritural. En la educación superior, esta competencia resulta decisiva, porque el estudiante debe aprender a gestionar su propio proceso de composición y no depender exclusivamente de la corrección externa del docente. Manchón (2021) sostiene que la escritura requiere procesos de autorregulación que permitan transformar el conocimiento disponible en un discurso organizado, pertinente y comunicativamente eficaz.

Desde esta perspectiva, los modelos contemporáneos de competencia comunicativa ofrecen una base sólida para orientar el diseño de estrategias pedagógicas centradas en la producción textual. Estos modelos permiten comprender que escribir implica integrar

dimensiones gramaticales, discursivas, sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas dentro de una actuación comunicativa concreta. Por tanto, la enseñanza de la escritura debe superar la fragmentación de contenidos y propiciar experiencias donde el estudiante analice textos, produzca versiones sucesivas, reciba retroalimentación y comprenda las condiciones de circulación del discurso académico. Camps y Milian (2020) afirman que la enseñanza de la lengua escrita debe articular reflexión metalingüística, actividad discursiva y participación activa del estudiante en situaciones significativas de comunicación.

En consecuencia, el fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana exige asumir la competencia comunicativa como una construcción compleja, progresiva y contextualizada. Esta competencia permite que el futuro licenciado no solo escriba con corrección, sino que produzca textos con sentido, solidez argumentativa, pertinencia sociocultural y proyección pedagógica. Así, la estrategia pedagógica propuesta se orienta a transformar la escritura en una práctica formativa capaz de integrar conocimiento lingüístico, pensamiento crítico, interacción académica y responsabilidad profesional. Rose y Martin (2022) sostienen que el trabajo pedagógico con géneros discursivos favorece el acceso de los estudiantes a formas especializadas de lectura, escritura y participación en comunidades académicas.

2.2.6.1. Principio del carácter procesal e integrador de lo comunicativo motivacional.

El fortalecimiento de la producción textual en la educación superior exige reconocer que las dificultades escriturales no responden exclusivamente a vacíos cognitivos o limitaciones técnicas, sino también a dinámicas motivacionales que condicionan la disposición del estudiante frente al acto de escribir. En el contexto del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, esta realidad se manifiesta en prácticas de escritura asumidas con frecuencia como exigencia evaluativa más que como experiencia formativa de construcción intelectual. Bajo esta consideración, incidir pedagógicamente sobre la motivación implica comprenderla como fuerza orientadora del aprendizaje, capaz de activar interés, sostener esfuerzo y favorecer compromiso genuino con la producción académica. Tapia (2022)

sostiene que la motivación educativa se consolida cuando el estudiante encuentra sentido personal, desafío cognitivo y posibilidad real de logro dentro de la tarea académica.

Desde esta perspectiva, el componente motivacional no puede abordarse como un estímulo periférico añadido al proceso de enseñanza, sino como dimensión estructural que atraviesa la orientación, la regulación y la permanencia del esfuerzo cognitivo durante la escritura. Cuando la producción textual se reduce a una práctica correctiva centrada únicamente en el error, se debilita la implicación subjetiva del estudiante y se instala una relación instrumental con el lenguaje escrito. Por el contrario, cuando la experiencia escritural se diseña como espacio de exploración intelectual, reconocimiento progresivo de logros y construcción significativa de saberes, la motivación adquiere profundidad formativa. Alonso-Tapia y Ruiz (2021) afirman que la persistencia en tareas complejas depende menos de incentivos externos que de la percepción de competencia, autonomía y relevancia de la actividad propuesta.

En consecuencia, la enseñanza de la producción textual demanda una comprensión integrada entre dimensión cognitiva, dimensión afectiva y dimensión comunicativa, puesto que escribir académicamente compromete simultáneamente pensamiento, emoción, identidad y relación con otros. El estudiante no solo organiza ideas; también enfrenta inseguridades, negocia sentidos, expresa posicionamientos y proyecta una imagen de sí mismo como sujeto capaz de producir conocimiento escrito. Esta interacción compleja obliga a replantear la mediación pedagógica desde una lógica más humanizada, donde el acompañamiento docente fortalezca tanto las capacidades discursivas como la confianza intelectual del aprendiz. Bisquerra (2020) plantea que los procesos formativos más significativos emergen cuando aprendizaje y desarrollo socioemocional se articulan dentro de experiencias pedagógicas integrales.

Asimismo, la comunicación pedagógica cumple una función decisiva en la configuración motivacional del estudiante frente a la escritura, dado que toda interacción docente transmite expectativas, valoraciones y sentidos sobre la capacidad del alumno para aprender. El lenguaje del profesor, la calidad de la retroalimentación, la forma de plantear las consignas y el clima comunicativo del aula inciden directamente en la disposición con que el estudiante enfrenta la tarea escritural. En la realidad investigada, fortalecer la producción textual exige revisar no solo qué se enseña sobre escritura, sino cómo se

comunica esa enseñanza y qué imaginarios genera en quienes escriben. Imbernón (2021) sostiene que la comunicación educativa constituye una mediación simbólica que modela la relación del estudiante con el conocimiento, con el error y con su propia posibilidad de transformación académica.

De igual manera, orientar motivacionalmente la escritura supone diseñar tareas académicas que despierten interés genuino, convoquen la creatividad y permitan que el estudiante perciba la utilidad intelectual y profesional de escribir bien. La motivación se fortalece cuando la producción textual deja de ser ejercicio repetitivo y se convierte en herramienta para interpretar la realidad, construir argumentos, intervenir críticamente y participar en comunidades académicas. En la formación de futuros licenciados en Lengua Castellana, esta dimensión adquiere mayor relevancia, porque escribir rigurosamente no solo impacta su trayectoria universitaria, sino que configura una competencia central para su futura práctica pedagógica. Vaillant (2023) señala que la innovación educativa cobra sentido cuando las experiencias de aprendizaje logran conectar exigencia académica, sentido formativo y participación activa del estudiante.

En este marco, la regulación motivacional representa un proceso clave para sostener el compromiso escritural, especialmente cuando el estudiante enfrenta la complejidad inherente a planificar, textualizar, revisar y reescribir sus producciones. La escritura académica exige tiempo, esfuerzo intelectual y tolerancia a la frustración, por lo que sin estrategias de autorregulación emocional y cognitiva muchos procesos terminan debilitándose antes de consolidar aprendizajes significativos. La estrategia pedagógica propuesta en la investigación debe, por tanto, incluir mecanismos de acompañamiento que ayuden al estudiante a perseverar, reorganizar esfuerzos y transformar obstáculos en oportunidades de aprendizaje. Zimmerman (2020) sostiene que la autorregulación académica fortalece la persistencia cuando el sujeto aprende a gestionar sus emociones, metas y estrategias frente a tareas cognitivamente exigentes.

Por otra parte, sostener la motivación durante la producción textual implica reconocer el valor de la interacción social como dinamizador del aprendizaje. Compartir borradores, recibir comentarios, dialogar sobre decisiones discursivas y construir textos dentro de comunidades de práctica favorece un sentido de pertenencia académica que fortalece la implicación con la escritura. En este escenario, el texto deja de ser un producto

individual aislado y se convierte en espacio de interlocución, negociación de significados y construcción colectiva de conocimiento. Esta orientación resulta especialmente pertinente en contextos universitarios donde la escritura debe vincularse con prácticas reales de circulación discursiva. Cassany (2021) advierte que la producción escrita se fortalece cuando el sujeto comprende que escribir es participar socialmente en una comunidad de lectores, autores y saberes compartidos.

En correspondencia con ello, la unidad entre motivación y comunicación revela que toda acción pedagógica orientada a fortalecer la escritura debe atender simultáneamente el contenido de la enseñanza y las condiciones subjetivas que hacen posible aprender. No basta con enseñar estructuras textuales o criterios de cohesión; también se requiere construir experiencias donde el estudiante se sienta intelectualmente convocado, emocionalmente acompañado y comunicativamente legitimado como productor de discurso académico. Esta triple articulación entre cognición, afectividad y comunicación constituye una base sólida para resignificar la enseñanza de la escritura universitaria. Pérez Gómez (2022) plantea que el aprendizaje profundo emerge cuando la formación integra dimensión intelectual, dimensión emocional y dimensión relacional dentro de una misma experiencia educativa transformadora.

Bajo estas consideraciones, la producción textual debe concebirse como una práctica pedagógica integral donde la motivación no actúe como complemento ocasional, sino como energía estructurante que orienta, regula y sostiene el proceso escritural en todas sus fases. La investigación asume que fortalecer la escritura académica en estudiantes universitarios exige crear escenarios didácticos donde el acto de escribir convoque pensamiento crítico, compromiso afectivo y auténtica interacción comunicativa, articulando el desarrollo discursivo con la construcción de identidad profesional y autonomía intelectual. Mora (2021) sostiene que solo aquello que emocionalmente involucra, cognitivamente reta y socialmente conecta logra consolidarse como aprendizaje duradero dentro de la experiencia educativa.

2.2.6.2. Principio del nexo teoría y práctica

En el marco de la formación universitaria orientada al fortalecimiento de la producción textual, el modelo educativo debe comprenderse como una estructura

integradora donde teoría, práctica y reflexión crítica convergen en una misma experiencia pedagógica, superando la fragmentación tradicional entre saber conceptual y aplicación instrumental. En esta lógica, el aprendizaje no se limita a la apropiación individual de contenidos, sino que se proyecta hacia escenarios colaborativos donde el conocimiento pedagógico, las interacciones entre los participantes y las diversas fuentes discursivas se articulan para dinamizar procesos de construcción textual con sentido académico. En el contexto del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, esta integración adquiere particular relevancia, dado que la formación escritural exige vincular pensamiento crítico, experiencia comunicativa y mediación didáctica dentro de ambientes de aprendizaje activos. Díaz Barriga (2021) sostiene que la verdadera innovación pedagógica emerge cuando la enseñanza logra articular conocimiento, experiencia y acción reflexiva dentro de procesos formativos contextualizados.

En consecuencia, la producción textual debe asumirse como un proceso cognitivo y social que transita del conocimiento individual hacia formas colectivas de elaboración intelectual, mediante dinámicas de interacción, sustentación argumentativa, creación discursiva y reconstrucción crítica de saberes compartidos. Este tránsito no ocurre espontáneamente, sino a través de un trabajo metodológico sistemático donde el docente actúa como mediador, organizador de experiencias significativas y facilitador de herramientas conceptuales, tecnológicas y comunicativas que amplían las posibilidades expresivas del estudiante. Bajo esta perspectiva, las etapas de planificación, textualización, revisión y reescritura se enriquecen con recursos digitales, prácticas dialógicas y espacios colaborativos que fortalecen la autonomía y la competencia comunicativa. Area Moreira (2022) plantea que la mediación tecnológica en educación superior adquiere valor formativo cuando promueve procesos activos de producción, interacción crítica y construcción compartida del conocimiento.

Desde esta mirada, los momentos prácticos del proceso formativo dejan de ser ejercicios aislados destinados únicamente a verificar contenidos, para convertirse en auténticos ambientes de aprendizaje donde el estudiante participa como sujeto activo de la construcción intelectual, movilizand o estrategias para aprender, argumentar, producir y reflexionar sobre lo que escribe en relación con problemas reales del conocimiento. Esta

concepción resulta estratégica para la investigación, porque permite resignificar la enseñanza de la escritura académica como práctica transversal que integra dimensión cognitiva, dimensión comunicativa y dimensión pedagógica dentro de una experiencia transformadora de formación profesional. En este horizonte, la producción textual deja de ser un requisito curricular para consolidarse como medio de pensamiento, interacción y apropiación crítica del saber universitario. Vaillant (2023) afirma que los modelos educativos contemporáneos deben orientarse hacia experiencias formativas donde el estudiante construya conocimiento desde la participación activa, la colaboración y la reflexión permanente sobre su propio aprendizaje.

2.2.6.3. Principio de Contextualización Sociocultural y transversalidad del proceso de Aprendizaje integral.

La formación orientada al fortalecimiento de la producción textual exige reconocer que todo aprendizaje significativo se construye en estrecha relación con las condiciones sociales, culturales y territoriales en las que se desarrolla la experiencia educativa. En consecuencia, tanto los contenidos formativos como las estrategias didácticas deben surgir de una lectura crítica de la realidad de los participantes, identificando necesidades concretas, tensiones contextuales y potencialidades culturales que otorguen pertinencia al acto pedagógico. En el caso de los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, esta orientación cobra especial relevancia, puesto que la escritura académica debe dialogar con contextos locales atravesados por riqueza multicultural, memoria histórica y desafíos sociales que demandan pensamiento crítico y expresión discursiva rigurosa. Freire (2021) plantea que educar implica leer críticamente el mundo para intervenir en él con conciencia, responsabilidad y compromiso transformador.

En esta misma línea, la producción textual constituye un medio privilegiado para que el estudiante desarrolle una mirada analítica sobre la realidad en la que se encuentra inmerso, apropiándose de problemáticas sociales, culturales y educativas mediante procesos de interpretación, argumentación y construcción escrita de posicionamientos reflexivos. La escritura deja así de ser una actividad puramente académica para convertirse en práctica

intelectual de comprensión del entorno y en herramienta de participación consciente dentro de dinámicas colectivas de transformación. Esta perspectiva resulta coherente con la investigación, en la medida en que la estrategia pedagógica propuesta busca que la producción textual no solo fortalezca competencias comunicativas, sino que también promueva sensibilidad crítica, autonomía intelectual y responsabilidad social en los futuros docentes. Giroux (2020) sostiene que la pedagogía crítica debe formar sujetos capaces de producir discursos que cuestionen, resignifiquen y transformen las estructuras simbólicas que configuran su realidad.

De igual manera, comprender el texto desde su naturaleza interdisciplinaria permite reconocerlo como espacio donde convergen saberes múltiples, experiencias culturales, conocimientos científicos y formas diversas de interpretar el mundo, lo que convierte la escritura en una herramienta transversal para el aprendizaje en cualquier campo del conocimiento. En este sentido, el dominio de la lengua y la motivación por aprender constituyen condiciones esenciales para activar procesos de construcción textual con profundidad cognitiva y valor comunicativo, dado que solo cuando el estudiante encuentra sentido en lo que escribe puede transformar la escritura en vehículo de pensamiento, creación y producción de conocimiento compartido. Esta articulación entre lenguaje, cultura, motivación y aprendizaje fortalece el horizonte formativo de la propuesta investigativa, al concebir la producción textual como práctica integradora de saberes, identidades y experiencias pedagógicas contextualizadas. Díaz Barriga (2022) afirma que los aprendizajes de mayor impacto son aquellos que logran vincular conocimiento disciplinar, contexto sociocultural y participación activa del estudiante en la construcción significativa del saber.

2.2.6.4. Principio del desarrollo flexible del Lenguaje y el Pensamiento

El fortalecimiento de la producción textual en la educación superior demanda asumir el lenguaje formal no únicamente como un código normativo de comunicación académica, sino como una herramienta intelectual que amplía la capacidad de comprensión, análisis y transformación de la realidad por parte del estudiante. En este horizonte, el dominio de formas discursivas rigurosas permite acceder críticamente a la información, organizar pensamiento complejo y construir posicionamientos argumentativos con mayor

solidez conceptual. Para los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, esta competencia adquiere una dimensión estratégica, debido a que su futura práctica profesional estará profundamente mediada por la palabra como instrumento pedagógico, cultural y social. Cassany (2022) sostiene que el uso consciente del lenguaje académico fortalece la autonomía intelectual, la apropiación crítica del conocimiento y la participación efectiva en comunidades discursivas especializadas.

En consecuencia, promover el buen uso del lenguaje exige repensar las estructuras curriculares tradicionales desde una lógica de flexibilidad pedagógica que responda a la diversidad de trayectorias, ritmos y necesidades formativas presentes en el aula universitaria. Esto implica abrir espacios para múltiples secuencias de aprendizaje, diversificar metodologías de enseñanza, resignificar la organización de tiempos académicos y ampliar las posibilidades de profundización según intereses, capacidades y contextos de los estudiantes. Desde la perspectiva de la investigación, esta flexibilización curricular constituye una condición indispensable para fortalecer la producción textual, ya que permite construir experiencias de escritura más contextualizadas, progresivas y significativas, alejadas de esquemas homogéneos de enseñanza que suelen invisibilizar las particularidades del sujeto que aprende. Díaz Barriga (2021) plantea que la innovación curricular auténtica emerge cuando la formación se reorganiza alrededor de experiencias flexibles, situadas y centradas en la construcción activa del aprendizaje.

De igual manera, una pedagogía orientada al desarrollo de competencias comunicativas requiere propiciar variadas formas de interacción, participación y evaluación que conviertan la escritura en una práctica dialógica, colaborativa y reflexiva dentro del proceso formativo. La producción textual se fortalece cuando el estudiante puede experimentar diferentes escenarios de construcción discursiva, intercambiar ideas, recibir retroalimentación diversa, revisar críticamente sus escritos y participar en dinámicas evaluativas que reconozcan tanto el proceso como el resultado. Esta apertura metodológica favorece ambientes de aprendizaje más inclusivos y retadores, donde el lenguaje se consolida como medio de expresión, herramienta de conocimiento y vía para la transformación académica y social. Vaillant (2023) afirma que los modelos educativos contemporáneos deben generar ecosistemas formativos flexibles que integren participación

activa, diversidad metodológica y evaluación formativa como bases para aprendizajes profundos y sostenibles.

2.2.6.5. Principio del carácter protagónico de los actores del PEA

La formación en producción textual dentro del ámbito universitario demanda comprender el proceso educativo como una experiencia transformadora en la que docentes y estudiantes asumen un papel activo en la construcción del conocimiento, superando esquemas transmisivos centrados exclusivamente en la reproducción de contenidos. Bajo esta perspectiva, el crecimiento académico y profesional del estudiante depende de su capacidad para apropiarse críticamente de saberes, establecer conexiones con nuevas realidades y activar procesos autónomos de indagación que fortalezcan su desarrollo intelectual. En el contexto del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, esta orientación adquiere especial significado, pues la formación del futuro licenciado exige consolidar competencias escriturales ligadas a la reflexión, la creatividad y la acción pedagógica contextualizada. Imbernón (2021) sostiene que la educación superior debe formar sujetos capaces de aprender críticamente, resignificar saberes y actuar de manera autónoma frente a las demandas cambiantes del conocimiento.

En consecuencia, la estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la producción textual debe colocar la motivación en el centro del proceso formativo, no como un complemento periférico, sino como una fuerza constitutiva que moviliza la disposición cognitiva, emocional y comunicativa del estudiante hacia el aprendizaje. La experiencia demuestra que la escritura académica alcanza mayor profundidad cuando el acto comunicativo genera sentido, despierta interés intelectual y conecta la tarea con propósitos formativos auténticos, favoreciendo persistencia, compromiso y construcción reflexiva del conocimiento. En esta lógica, corresponde al docente diseñar mediaciones didácticas capaces de producir efectos motivacionales sostenidos a través de experiencias discursivas significativas que articulen reto cognitivo, pertinencia contextual y participación activa del estudiante en la construcción textual. Mora (2020) afirma que la motivación académica se fortalece cuando el aprendizaje logra vincular emoción, sentido de logro y construcción personal del conocimiento.

Desde esta mirada, una estrategia pedagógica sólida debe caracterizarse por su flexibilidad, entendida como la capacidad de reconocer la diversidad de textos, trayectorias de aprendizaje, formas de interpretación y universos culturales que intervienen en la producción escrita universitaria. Esta condición permite que las tareas derivadas de la lectura, la argumentación y la creación textual se adapten a distintos niveles de desarrollo comunicativo, promoviendo respuestas heterogéneas que enriquecen el proceso en lugar de homogeneizarlo. Para la investigación, dicha flexibilidad resulta esencial porque favorece la construcción de ambientes pedagógicos donde la escritura se concibe como práctica abierta, creativa y dinámica, susceptible de ser resignificada continuamente por la interacción entre saber disciplinar, experiencia estudiantil y mediación docente. Litwin (2022) plantea que las estrategias pedagógicas más efectivas son aquellas que admiten múltiples trayectorias de aprendizaje sin perder coherencia formativa ni profundidad académica.

A su vez, el carácter contextualizado de la estrategia supone reconocer que toda producción textual está condicionada por el entorno sociocultural, las particularidades disciplinares y las experiencias vitales de quienes participan en el proceso formativo, lo que obliga a diseñar actividades ancladas en realidades concretas y problemas significativos para el estudiante. En este sentido, la escritura universitaria adquiere valor cuando deja de responder únicamente a exigencias formales y comienza a operar como práctica situada de comprensión, análisis y transformación de contextos educativos, sociales y culturales. Tal enfoque fortalece la pertinencia de la propuesta investigativa, dado que articula la producción textual con necesidades reales de formación docente, posibilitando la construcción de discursos académicos más conscientes, comprometidos y culturalmente significativos. Bolívar (2023) señala que la contextualización pedagógica constituye un principio decisivo para convertir el aprendizaje en experiencia relevante y socialmente transformadora.

De igual manera, la estrategia debe asumirse como dinámica y abierta, entendiendo que en la formación escritural interactúan permanentemente dimensiones cognitivas, instrumentales, afectivas, culturales y experienciales que se reconfiguran a partir de la práctica pedagógica. Esta interacción impide concebir la enseñanza de la escritura como una secuencia fija de procedimientos, pues el acto de producir textos implica movimientos

constantes entre comprensión, análisis, creación, revisión y reconstrucción de significados. La apertura metodológica permite, además, que estudiantes y docentes aporten nuevas perspectivas, resignifiquen prácticas previas y enriquezcan la estrategia desde la experiencia concreta del aula universitaria, consolidando un modelo de formación flexible, evolutivo y dialógico. Zabalza (2020) sostiene que los procesos formativos de mayor impacto son aquellos que permanecen abiertos a la innovación, la adaptación contextual y la construcción compartida del saber pedagógico.

En ese marco, el componente cognitivo se manifiesta en el tránsito progresivo del conocimiento individual hacia formas de conocimiento colectivo mediadas por la interacción académica, la reflexión pedagógica y la socialización de experiencias formativas significativas. La autoformación docente, la preparación rigurosa de unidades didácticas y la apropiación consciente de saberes teóricos, prácticos y axiológicos constituyen la base desde la cual emerge un conocimiento susceptible de ser compartido, discutido y transformado colectivamente. Cuando estas construcciones individuales ingresan al espacio colaborativo de análisis y contrastación, se convierten en prácticas pedagógicas socialmente validadas capaces de orientar procesos de mejora educativa. Fullan (2021) argumenta que la innovación educativa sostenible se consolida cuando el conocimiento profesional deja de ser patrimonio individual y se convierte en capital pedagógico colectivo orientado a la transformación institucional.

A partir de ello, la contextualización, socialización y aplicación del conocimiento pedagógico conforman un ciclo de producción intelectual que dinamiza la construcción de nuevas respuestas frente a problemáticas formativas específicas, fortaleciendo prácticas colaborativas orientadas al bien común educativo. La búsqueda rigurosa de fundamentos, su adaptación al contexto real, la circulación crítica de propuestas y la aplicación reflexiva de soluciones generan un proceso continuo de retroalimentación donde cada experiencia pedagógica se convierte en base de valor para nuevos ciclos de aprendizaje institucional. Esta lógica fortalece el objeto de estudio, pues sitúa la producción textual como resultado de una ecología formativa donde saber, práctica y reflexión crítica se integran de manera orgánica en la construcción del conocimiento universitario. Hargreaves (2022) plantea que las comunidades académicas más innovadoras son aquellas capaces de convertir el aprendizaje colectivo en motor permanente de transformación pedagógica.

En relación con el componente lingüístico, la producción textual se sostiene sobre la comprensión de la lengua como sistema vivo de significación en el que pensamiento, comunicación y construcción social del conocimiento mantienen una relación dialéctica inseparable. La competencia lingüística no se reduce al dominio normativo de estructuras gramaticales, sino que incorpora comprensión semántica, sensibilidad pragmática, conciencia discursiva y capacidad para adecuar el lenguaje a distintas situaciones comunicativas con intención y eficacia expresiva. Esta visión resulta esencial para la investigación, porque permite entender que fortalecer la escritura académica implica desarrollar no solo corrección formal, sino también profundidad conceptual, claridad argumentativa y pertinencia contextual en la construcción del discurso escrito. Parodi (2021) afirma que la alfabetización académica universitaria exige integrar dominio lingüístico, comprensión discursiva y conciencia pragmática dentro de experiencias formativas sistemáticas y contextualizadas.

Igualmente, el componente sociocultural amplía la comprensión del acto escritural al reconocer que producir textos implica movilizar códigos lingüísticos atravesados por prácticas culturales, referentes simbólicos, normas sociales de interacción y condiciones históricas específicas que condicionan el sentido de lo comunicado. De ahí que la formación en producción textual deba orientar al estudiante hacia un uso comunicativamente adecuado de la lengua, articulando saber disciplinar, identidad cultural y capacidad de interlocución crítica con diversos contextos de enunciación. Este enfoque fortalece la construcción de sujetos discursivos capaces de escribir no solo con corrección formal, sino también con conciencia ética, sensibilidad contextual y responsabilidad comunicativa frente a la diversidad de escenarios sociales donde circulará su producción intelectual. Cassany (2023) sostiene que escribir competentemente en la universidad implica comprender la escritura como práctica cultural situada, atravesada por valores, identidades y propósitos sociales complejos.

Finalmente, el componente motivacional atraviesa toda la estrategia como principio articulador que vincula aprendizaje significativo, disposición emocional y construcción autónoma del conocimiento, constituyéndose en detonante esencial para la apropiación crítica de saberes y la consolidación de competencias escriturales duraderas. Cuando la enseñanza de la producción textual logra activar conocimientos previos, despertar

curiosidad intelectual, fortalecer la percepción de autoeficacia y conectar la escritura con propósitos auténticos de formación profesional, el estudiante transforma su relación con el lenguaje escrito y comienza a asumirlo como instrumento de pensamiento, creación y proyección académica. Bajo esta premisa, la estrategia propuesta se proyecta como un eje transversal del trabajo metodológico universitario, articulando disciplinas, mediaciones didácticas y prácticas colaborativas para consolidar una cultura académica de escritura crítica, reflexiva y socialmente comprometida. Pozo (2020) afirma que la motivación profunda por aprender emerge cuando el sujeto encuentra en el conocimiento una experiencia de sentido personal, reto intelectual y posibilidad real de transformación.

2.3. Marco Conceptual.

El marco conceptual de la presente investigación tiene como finalidad precisar y delimitar los principales términos que orientan el estudio, permitiendo una comprensión clara y coherente del problema abordado, las variables involucradas y el enfoque pedagógico adoptado. A través de la definición de conceptos fundamentales como estrategia pedagógica, producción textual, fortalecimiento, escritura académica, competencia comunicativa escrita, didáctica de la lengua, procesos cognitivos de la escritura, evaluación formativa, uso de las TIC y contexto sociocultural del Chocó, se establece la base teórica que sustenta la investigación y se garantiza la coherencia entre el planteamiento del problema, los objetivos, la metodología y la propuesta de intervención, resaltando la importancia de la escritura como una práctica social, cultural y académica que puede ser transformada mediante estrategias pedagógicas innovadoras, contextualizadas e inclusivas.

2.3.1. Estrategia pedagógica

El concepto de **estrategia pedagógica** está directamente relacionado con la planificación consciente e intencional de la enseñanza. Una estrategia pedagógica se concibe como el conjunto articulado de acciones, métodos, técnicas y recursos que el docente organiza con el propósito de propiciar aprendizajes significativos y favorecer el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes en los estudiantes. A diferencia de una actividad aislada o improvisada, la estrategia pedagógica responde a una lógica planificada,

sistemática y reflexiva. Implica un proceso previo de análisis del contexto, de las necesidades del grupo, de las características individuales de los estudiantes y de los objetivos de aprendizaje que se buscan alcanzar.

Desde una perspectiva constructivista, la estrategia pedagógica se fundamenta en la idea de que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye activamente en la interacción entre el sujeto, el objeto de conocimiento y el entorno social. Por tanto, las estrategias pedagógicas deben promover situaciones de aprendizaje en las que el estudiante asuma un rol activo, reflexivo y crítico.

En el marco de esta investigación, la estrategia pedagógica se concibe como un **conjunto de acciones didácticas orientadas específicamente al fortalecimiento de la producción textual**, que integra:

- Actividades de escritura guiada, creativa y académica
- Talleres de análisis textual y reescritura
- Estrategias de metacognición y autorregulación de la escritura
- Espacios de escritura colaborativa
- Uso de TIC como herramientas de apoyo
- Procesos de retroalimentación formativa

Esta estrategia tiene como eje central el reconocimiento de la diversidad cultural del Chocó y la necesidad de vincular la identidad, la historia, la oralidad y el contexto de los estudiantes a los procesos de escritura.

2.3.2. Producción textual

La **producción textual** es uno de los procesos más complejos dentro de las habilidades comunicativas, ya que requiere la integración de múltiples capacidades cognitivas, lingüísticas, comunicativas, creativas y sociales.

Se define como la habilidad que posee una persona para producir textos escritos coherentes, cohesionados y adecuados a un contexto comunicativo determinado, teniendo en cuenta la intención, el destinatario y el propósito del texto.

La producción textual implica mucho más que escribir palabras correctamente. Involucra:

- La generación de ideas

La organización lógica de la información

La estructuración del texto en introducción, desarrollo y conclusión

La correcta utilización de normas gramaticales, sintácticas y ortográficas

La selección adecuada del vocabulario

El uso pertinente de conectores

La revisión y la reescritura constante

En el ámbito universitario, la producción textual es fundamental, ya que todas las actividades académicas requieren de la capacidad de redactar ensayos, informes, reseñas, artículos, proyectos de investigación y trabajos de grado. En esta investigación, la producción textual se asumirá como una **competencia clave en la formación de futuros licenciados en Literatura y Lengua Castellana**, pues no solo impacta su desempeño académico, sino también su futura labor como docentes, escritores, investigadores y promotores de la cultura.

2.3.3. Fortalecimiento de la producción textual

El **fortalecimiento de la producción textual** se entiende como un proceso de mejora progresiva y sistemática de las habilidades de escritura en los estudiantes, evidenciada en la calidad de los textos producidos antes y después de la implementación de la estrategia pedagógica.

Fortalecer la producción textual implica:

Disminuir errores en la escritura

Aumentar la coherencia y cohesión textual

Lograr mayor claridad y profundidad en las ideas

Potenciar la capacidad argumentativa

Ampliar el vocabulario

Desarrollar un estilo propio de escritura

Mejorar la estructura de los textos

Este fortalecimiento no ocurre de manera espontánea; requiere orientación pedagógica, práctica constante, motivación, acompañamiento docente y evaluación formativa permanente.

En ese sentido, la estrategia propuesta en esta investigación está orientada no solo a corregir errores superficiales, sino a transformar la manera en que los estudiantes piensan, planifican, desarrollan y evalúan sus propios textos.

2.3.4. Escritura académica

La **escritura académica** es una modalidad de producción textual propia del contexto universitario y científico. Se caracteriza por ser formal, estructurada, lógica, objetiva y fundamentada en argumentos y fuentes confiables.

Este tipo de escritura exige del estudiante:

Capacidad de análisis crítico

Dominio conceptual

Habilidad para argumentar

Uso adecuado de normas de citación (APA, MLA, etc.)

Coherencia entre ideas

Precisión en los términos utilizados

Claridad en la exposición del pensamiento

En el Programa de Literatura y Lengua Castellana, la escritura académica es una competencia esencial, ya que los estudiantes constantemente deben elaborar ensayos literarios, análisis críticos, proyectos pedagógicos e investigaciones. Por ello, uno de los propósitos centrales de esta investigación es mejorar la calidad de la escritura académica de los estudiantes, facilitándoles herramientas pedagógicas que les permitan estructurar adecuadamente sus textos y expresar sus ideas de forma clara, lógica y fundamentada.

2.3.5. Competencia comunicativa escrita

La **competencia comunicativa escrita** se refiere a la capacidad del individuo para utilizar la lengua escrita de manera efectiva en diversos contextos comunicativos, teniendo en cuenta no solo las reglas gramaticales, sino también los aspectos culturales, sociales y pragmáticos del lenguaje.

Esta competencia integra:

Competencia lingüística (gramática, vocabulario, ortografía)

Competencia discursiva (organización del texto)

Competencia pragmática (intención comunicativa)

Competencia sociolingüística (adecuación al contexto)

El fortalecimiento de la producción textual está directamente relacionado con el desarrollo de la competencia comunicativa escrita, ya que, en la medida en que el estudiante mejora su capacidad para organizar, expresar y argumentar ideas por escrito, también fortalece su participación en diferentes escenarios académicos y sociales.

2.3.6. Procesos cognitivos implicados en la escritura

La escritura involucra diversos **procesos cognitivos** complejos que se desarrollan de manera simultánea e interrelacionada. Estos procesos incluyen:

Planificación: Organización de ideas, definición del propósito y de la estructura del texto.

Textualización: Conversión de las ideas en palabras y párrafos coherentes.

Revisión: Evaluación crítica del texto para corregir, mejorar y reestructurar.

Metacognición: Reflexión del escritor sobre su propio proceso de escritura.

Comprender estos procesos es fundamental para diseñar estrategias pedagógicas efectivas, ya que permite orientar al estudiante no solo en el producto final, sino también en el proceso mismo de escribir. Por ello, la estrategia propuesta incluye actividades específicas de planificación escrita, borradores, revisión entre pares y reescritura constante.

2.3.7. Didáctica de la lengua y la literatura

La **didáctica de la lengua y la literatura** es la disciplina encargada de estudiar, diseñar y aplicar métodos y estrategias para la enseñanza de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. En este estudio, la didáctica se asume desde una perspectiva crítica, participativa e inclusiva, que reconoce al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje y valora su identidad cultural.

La didáctica propuesta se caracteriza por:

Integrar literatura local, regional y afrocolombiana

Vincular la oralidad y la escritura

Promover el análisis crítico de textos

Estimular la creatividad y la expresión auténtica

2.3.8. Evaluación formativa de la producción textual

La **evaluación formativa** es un proceso continuo que permite acompañar el aprendizaje del estudiante y ofrecer retroalimentación constante sobre su desempeño.

En lugar de centrarse únicamente en la calificación, la evaluación formativa permite identificar debilidades, orientar mejoras y potenciar fortalezas en la producción textual.

En esta investigación, la evaluación será entendida como una herramienta de aprendizaje, y no como un mecanismo punitivo.

Se utilizarán instrumentos como:

Rúbricas

Listas de cotejo

Diarios de escritura

Portafolios

Coevaluación y autoevaluación

2.3.9. Uso de las TIC en el proceso de producción textual

Las **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)** representan una vía fundamental para fortalecer la producción textual, especialmente en contextos universitarios. Las TIC permiten:

Escritura colaborativa

Edición y corrección inmediata

Acceso a fuentes de información

Publicación de textos

Intercambio de ideas

En esta investigación, el uso de herramientas digitales como procesadores de texto, foros virtuales, blogs y plataformas colaborativas será un elemento clave dentro de la estrategia pedagógica.

2.3.10. Contexto sociocultural del Chocó como eje de la producción textual

El contexto del departamento del Chocó posee una riqueza cultural invaluable, marcada por la oralidad, la musicalidad, los relatos ancestrales, las tradiciones y la identidad afrocolombiana.

Este contexto será asumido como un recurso pedagógico fundamental para el fortalecimiento de la producción textual.

La inclusión de temas relacionados con:

Historias locales

Vivencias comunitarias

Tradiciones orales

Problemáticas sociales del territorio

Manifestaciones culturales permitirá que los estudiantes escriban desde su realidad, fortaleciendo no solo su competencia comunicativa, sino también su identidad cultural y sentido de pertenencia.

2.3.11. Definiciones operacionales ampliadas

Tabla 1

Definiciones operacionales amplias

Concepto	Definición operacional
Estrategia pedagógica	Conjunto de acciones planificadas para mejorar la escritura mediante talleres, textos guiados, TIC y evaluación formativa.
Producción textual	Capacidad para elaborar textos coherentes, coherentes, cohesionados y adecuados.
Fortalecimiento	Proceso de mejora progresiva en la calidad de los textos escritos.
Escritura académica	Redacción de textos formales propios del contexto universitario.
Competencia comunicativa escrita	Habilidad para usar la escritura de manera eficaz en distintos contextos.
Evaluación formativa	Proceso continuo de retroalimentación orientado al mejoramiento.

2.4. Marco Contextual

El presente marco contextual tiene como propósito situar la investigación dentro de las condiciones geográficas, institucionales, educativas, socioculturales y temporales que configuran el entorno en el cual se desarrolla. Se analizan las particularidades del departamento del Chocó y del municipio de Quibdó, caracterizados por una gran riqueza cultural y lingüística, pero también por profundas desigualdades sociales y limitaciones en el acceso a recursos educativos y tecnológicos. Asimismo, se aborda el contexto de la UTCH y de su Programa de Literatura y Lengua Castellana, evidenciando las dificultades y potencialidades en el proceso de producción textual de los estudiantes. Este apartado permite comprender que la investigación no surge de manera aislada, sino como respuesta a una realidad concreta que demanda estrategias pedagógicas contextualizadas, inclusivas e innovadoras, orientadas al fortalecimiento de la escritura desde la diversidad cultural, la identidad y las necesidades reales del territorio chocoano.

2.4.1. Contexto geográfico

La presente investigación se desarrolla en el departamento del Chocó, ubicado en la región Pacífico de Colombia, caracterizado por su alto valor ambiental, diversidad étnica y cultural, y una riqueza lingüística significativa. Limita al norte con Panamá y el mar Caribe, al este con los departamentos de Antioquia y Risaralda, al sur con el Valle del Cauca y al oeste con el océano Pacífico.

El municipio de Quibdó, capital del departamento del Chocó, actúa como centro político, económico y educativo de la región. A pesar de su relevancia estratégica, este territorio enfrenta múltiples desafíos socioeconómicos como altos índices de pobreza, dificultades en infraestructura, limitado acceso a tecnología de calidad, problemas de conectividad y desigualdades en el acceso a la educación superior. No obstante, también es un escenario pleno de saberes ancestrales, tradiciones orales, prácticas culturales y expresiones lingüísticas propias que constituyen una valiosa fuente de recursos para los procesos pedagógicos y de producción textual.

La Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba se encuentra ubicada en este municipio, lo cual la convierte en una institución clave para el desarrollo educativo, cultural y social del territorio.

2.4.2. Contexto institucional

La Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba (UTCH) es una institución pública de educación superior que tiene como misión contribuir al desarrollo sostenible de la región, mediante la formación integral de profesionales comprometidos con la transformación social, la investigación y la preservación del patrimonio cultural del territorio.

Entre sus programas académicos se encuentra el Programa de Literatura y Lengua Castellana, que tiene como propósito formar docentes competentes en el análisis, interpretación y producción de textos literarios y académicos, así como en la enseñanza de la lengua castellana en los distintos niveles educativos. Este programa se convierte en un escenario privilegiado para estudiar la problemática de la producción textual, ya que sus estudiantes están llamados no solo a escribir de manera competente, sino a enseñar a otros a hacerlo.

A pesar de esta orientación, en el contexto institucional se evidencian dificultades relacionadas con:

- Limitaciones en el dominio de la escritura académica de los estudiantes.

- Escaso desarrollo de la coherencia, cohesión y argumentación en textos escritos.

- Débiles hábitos de lectura crítica.

- Poca integración de estrategias didácticas innovadoras para la producción textual.

- Uso limitado de herramientas tecnológicas de apoyo a la escritura.

Estas situaciones se ven influenciadas por condiciones estructurales propias del contexto regional, como insuficiente acceso a bibliotecas, limitaciones tecnológicas, baja conectividad y una trayectoria educativa previa con vacíos en competencias comunicativas.

2.4.3. Contexto educativo y formativo

En el marco de la formación universitaria, la **producción textual** es una competencia transversal y fundamental para el desempeño académico, la investigación científica y el desarrollo profesional. Sin embargo, diversos estudios en Colombia y Latinoamérica han señalado que estudiantes universitarios, incluso de programas relacionados con la lengua y la literatura, presentan dificultades en:

Organización de ideas.

Construcción de párrafos coherentes.

Uso adecuado de conectores.

Aplicación de normas gramaticales y ortográficas.

Producción de textos argumentativos y académicos.

En el Programa de Literatura y Lengua Castellana de la UTCH, estas dificultades se hacen más visibles en evaluaciones escritas, trabajos investigativos, ensayos, resúmenes y proyectos académicos. Esto genera preocupación entre docentes y directivos, dado que tales debilidades afectan el rendimiento académico, la calidad de los trabajos de grado y la futura labor docente de los estudiantes. Paralelamente, se reconoce que los estudiantes cuentan con un alto potencial creativo, una riqueza narrativa proveniente de la tradición oral afrocolombiana, indígena y mestiza, y experiencias socioculturales que podrían transformarse en insumo para fortalecer la producción textual, siempre que se implementen estrategias pedagógicas contextualizadas, inclusivas e innovadoras.

2.4.4. Contexto sociocultural

El Chocó es un territorio pluricultural en el que convergen comunidades afrodescendientes, indígenas y mestizas, con prácticas discursivas propias que se expresan en los cantos, leyendas, mitos, cuentos, décimas, relatos de vida y tradición oral. Estas formas de expresión constituyen una base invaluable para el desarrollo de la escritura creativa y académica.

No obstante, existe una desconexión entre estas prácticas culturales y los enfoques tradicionales de enseñanza de la escritura en la universidad, lo cual puede generar desmotivación, inseguridad y baja apropiación de la producción textual por parte de los estudiantes. De ahí surge la necesidad de articular la cultura local con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura, promoviendo una pedagogía que valore la identidad y la diversidad lingüística.

La investigación, por tanto, se enmarca en la necesidad de diseñar y aplicar una estrategia pedagógica situada, que reconozca la historia, la identidad y los saberes del territorio chocoano como punto de partida para fortalecer las competencias de producción textual.

2.4.5. Contexto temporal

La investigación se desarrollará en el período **2024-2025**, en un momento histórico caracterizado por la consolidación de las tecnologías digitales en los procesos educativos, la transición hacia modelos híbridos de enseñanza y la creciente necesidad de fortalecer las competencias comunicativas para responder a las exigencias del mundo académico y laboral.

Este periodo también está marcado por los efectos postpandemia en la educación, tales como la necesidad de recuperar aprendizajes, fortalecer procesos académicos debilitados y diseñar estrategias innovadoras que permitan cerrar brechas educativas. Por ende, la implementación de una estrategia pedagógica para fortalecer la producción textual adquiere mayor pertinencia y urgencia en este contexto.

2.4.6. Pertinencia del contexto para la investigación

El entorno geográfico, institucional, sociocultural y temporal en el que se inscribe este estudio justifica plenamente su realización, ya que:

Responde a una necesidad real del contexto educativo del Chocó.

Contribuye a la mejora de la calidad académica del Programa de Literatura y Lengua Castellana.

Fortalece la formación de futuros docentes de lengua.

Integra la cultura local en los procesos de enseñanza de la escritura.

Promueve la equidad, la inclusión y la justicia social mediante la educación.

En consecuencia, el contexto no solo actúa como escenario, sino como elemento activo que orienta la construcción de la estrategia pedagógica y nutre su enfoque crítico, intercultural y transformador.

2.5. Marco Legal y Normativo

El marco legal y normativo de la presente investigación tiene como propósito fundamentar, desde el punto de vista jurídico y educativo, la pertinencia y viabilidad de la propuesta. En este apartado se abordan las principales normas que regulan la educación superior en Colombia, especialmente aquellas que orientan la calidad académica, la

formación integral, la autonomía universitaria, la investigación y la innovación pedagógica, tales como la Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994 y la Ley 1188 de 2008, entre otras disposiciones relacionadas con la evaluación, acreditación y mejoramiento continuo de los programas académicos. Asimismo, se analizan los principios normativos que, aunque no aluden de manera directa a la producción textual, sí sustentan el desarrollo de competencias comunicativas, el pensamiento crítico, la creación cultural y la formación de profesionales integrales, lo que otorga un sólido respaldo legal a la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la escritura en el contexto universitario, reafirmando el compromiso de la UTCH con la calidad educativa, la inclusión y el desarrollo social de la región.

2.5.1. Normas nacionales que regulan la educación superior en Colombia

2.5.1.1. Ley 30 de 1992 – “Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior”

Establece los principios, fines, autonomía y estructura del servicio de educación superior en Colombia. Normas CRA+2Anla+2

Define que la educación superior es un “servicio público cultural” con carácter social, y que su misión incluye la formación integral, la investigación, la creación y transmisión del conocimiento, y el servicio social. Relatoria ANCP-CCE+1

Reconoce la autonomía de las instituciones de educación superior (IES), lo que permite que la UTCH diseñe y desarrolle programas académicos como el de Literatura y Lengua Castellana, así como estrategias pedagógicas propias. Normas CRA+1

Establece los campos del saber (humanidades, ciencias, artes, tecnología, etc.) dentro de los cuales se ubican los programas de pregrado. Normas CRA+1

2.5.1.2. Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación

Regula la educación formal en los niveles preescolar, básica y media; aunque la educación superior está regulada por la Ley 30, la Ley 115 sienta principios generales del derecho a la educación, la equidad, el acceso universal y la función social de la educación.

2.5.2. Principios normativos vinculados con la producción textual y la formación

El marco normativo no regula directamente “producción textual” como competencia específica, pero sí establece principios y fines educativos que la orientan de forma indirecta, lo que da soporte legal a tu investigación:

La educación superior debe promover la formación integral del individuo: desarrollo de capacidades cognitivas, críticas, investigativas, éticas y culturales. Ley 30 de 1992, artículo 6.

La libertad académica: la IES tiene autonomía para definir sus planes de estudio, métodos pedagógicos, investigación e innovación. Esta autonomía permite plantear estrategias pedagógicas innovadoras como la tuya.

El fomento de la cultura, la investigación y la creación de conocimiento: la educación superior debe contribuir al desarrollo cultural y social del país. Esto justifica la inclusión de la producción textual como competencia clave en programas de humanidades.

La calidad académica: los programas deben cumplir estándares que aseguren procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados — lo que legitima la necesidad de estrategias para mejorar la escritura, coherencia textual, pensamiento crítico, creatividad, entre otros.

2.5.3. Relevancia del marco legal para esta investigación

Integrar el marco legal y normativo a tu investigación tiene las siguientes implicaciones:

Brinda respaldo jurídico y normativo a la creación de una **estrategia pedagógica** para fortalecer la producción textual en la UTCH, en coherencia con su autonomía institucional.

Permite demostrar que la preocupación por la calidad educativa no solo es pedagógica, sino un mandato institucional y nacional para las IES.

Facilita la justificación de la intervención educativa como una contribución al cumplimiento de los fines de la educación superior: formación integral, investigación, creación cultural, servicio social.

Ofrece un contexto normativo que orienta la rigidez metodológica, los criterios de evaluación institucional y la responsabilidad de la universidad en garantizar procesos formativos de calidad.

Constituye un referente para diseñar mecanismos de seguimiento, autoevaluación y mejora continua de la estrategia pedagógica, coherentes con los requerimientos oficiales de acreditación y regulación.

Capítulo III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

El presente capítulo expone de manera detallada la ruta metodológica que orientó el desarrollo de la investigación, así como el proceso de recolección, procesamiento, análisis e interpretación de los datos obtenidos. En él se presenta la operacionalización de las variables —estrategia pedagógica y producción textual—, las cuales son abordadas a partir de sus dimensiones, indicadores e instrumentos de medición, garantizando coherencia entre el marco teórico, los objetivos y la propuesta de intervención. La investigación, enmarcada en un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental, se incorporan técnicas complementarias de apoyo interpretativo, sin constituir el enfoque principal utilizados para la obtención del conocimiento teórico y empírico, el procedimiento seguido en el trabajo de campo, la determinación de la muestra, el cronograma de actividades, así como el tratamiento y representación de la información mediante tablas, gráficos y matrices comparativas. Finalmente, se integran los resultados y su discusión, permitiendo evidenciar los avances logrados en la producción textual de los estudiantes luego de la implementación de la estrategia pedagógica, lo que demuestra el impacto y la pertinencia de la intervención en el contexto de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.

3.1 Cuadro Operacionalización de variable

A continuación, se presenta el cuadro de operacionalización de la variable, concebido como un instrumento metodológico que permite desagregar el constructo de estudio en dimensiones, indicadores y referentes observables, garantizando coherencia entre el planteamiento investigativo, los objetivos propuestos y las técnicas de obtención de información. Su estructuración facilita la comprensión analítica de la variable en función del contexto específico de la investigación y orienta de manera rigurosa el proceso de medición, interpretación y valoración de los hallazgos en correspondencia con el objeto de estudio.

Tabla 1 *Cuadro de operaciones variables*

Operacionalización de Variables						
Tema: Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la producción textual en Estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba – Colombia, periodo 2024 – 2025.						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo se puede contribuir a fortalecer la producción textual, mejorando la coherencia, cohesión y estructura de los escritos académicos de los estudiantes del Programa	Diseñar una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la	Diagnosticar las dificultades en el proceso de producción textual que presentan los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó	Una estrategia pedagógica innovadora para el fortalecimiento de la producción textual contribuirá de manera significativa al mejoramiento de las competencias de escritura de los estudiantes del Programa de	Variable independiente: Conjunto de acciones didácticas, metodológicas y evaluativas diseñadas para mejorar el proceso de aprendizaje. Incluye métodos activos, recursos didácticos, planificación y	Planificación didáctica	- Claridad de objetivos
					Metodología de enseñanza	Uso de estrategias activas
					- Recursos pedagógicos -	Integración de TIC -
					Evaluación formativa	Pertinencia de las actividades - Retroalimentación constante
					Coherencia -	- Orden lógico de ideas -

de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, municipio de Quibdó, departamento del Chocó, Colombia, durante el período 2024-2025?	Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, Colombia periodo 2024 – 2025.	Diego Luis Córdoba.	Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba – Colombia, durante el periodo 2024–2025.	evaluación formativa.		
		Analizar los fundamentos teóricos y conceptuales de las variables del estudio relacionadas con la producción textual y las estrategias pedagógicas, con el fin de sustentar científicamente la investigación.			Cohesión	Uso adecuado de conectores -
					Corrección lingüística	Presencia de introducción, desarrollo y conclusión. Uso correcto de reglas ortográficas y gramaticales
					Creatividad	Originalidad en el estilo
		Elaborar una estrategia pedagógica				

		para el fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.				
		Validar la estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la producción				

		textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.				
--	--	---	--	--	--	--

3.2. Diseño metodológico

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

La presente investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, en tanto se orienta a la medición objetiva de los cambios en la producción textual de los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, a partir de la implementación de una estrategia pedagógica.

Este enfoque permite analizar, mediante datos empíricos, las variaciones en el desempeño escritural a través de la aplicación de instrumentos estructurados en dos momentos: pretest y posttest. De esta manera, se evalúan indicadores como coherencia, cohesión, estructura textual, corrección gramatical, riqueza léxica y creatividad.

Si bien el estudio se centra en la cuantificación de resultados, se incorporan técnicas complementarias de carácter interpretativo con el fin de apoyar la comprensión de los hallazgos, sin constituir estas el eje central del análisis.

En consecuencia, el enfoque adoptado permite describir, comparar y determinar el efecto de la intervención pedagógica, aportando evidencia objetiva sobre el fortalecimiento de la producción textual en el contexto universitario.

La investigación se desarrolla bajo un **diseño cuasi-experimental**, específicamente con un esquema de **pretest–posttest con un solo grupo**, el cual permite medir el efecto de una intervención pedagógica sobre la producción textual de los estudiantes.

Este diseño se caracteriza por trabajar con grupos previamente conformados, sin asignación aleatoria, en condiciones reales del contexto educativo. En este sentido, la investigación se implementa en el aula universitaria, respetando la dinámica natural del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual fortalece la validez del estudio.

El proceso investigativo se estructura en las siguientes fases:

- ✓ **Diagnóstico (pretest):** Evaluación inicial del nivel de producción textual mediante la aplicación de instrumentos estandarizados.
- ✓ **Planificación:** Diseño de la estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la competencia escritural.
- ✓ **Intervención:** Implementación de la estrategia en el aula mediante actividades estructuradas, talleres de escritura y acompañamiento docente.

- ✓ **Evaluación (posttest):** Medición final del desempeño escritural para identificar cambios y niveles de mejora.
- ✓ **Análisis de resultados:** Procesamiento de los datos mediante estadística descriptiva, estableciendo comparaciones entre los resultados iniciales y finales.

Este diseño permite **determinar el impacto de la intervención pedagógica**, evidenciando cambios cuantificables en la producción textual de los estudiantes.

Tipo de investigación

La investigación se clasifica como cuantitativa de tipo descriptivo, explicativo y propositivo.

En primer lugar, es descriptiva, ya que caracteriza el nivel de producción textual de los estudiantes a partir de indicadores específicos.

En segundo lugar, es explicativa, en tanto busca establecer la relación entre la intervención pedagógica y los cambios observados en el desempeño escritural.

Finalmente, presenta un carácter propositivo, dado que diseña e implementa una estrategia orientada a mejorar la producción textual.

En síntesis, se trata de una investigación:

Descriptiva – Explicativa – Propositiva,
con enfoque cuantitativo y diseño cuasi-experimental.

3,2,2 Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos

La investigación, enmarcada en un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental, emplea métodos y técnicas orientados a la medición objetiva del desempeño escritural y a la evaluación del impacto de la intervención pedagógica.

Métodos. Los métodos empleados se orientan al análisis cuantitativo de los datos, apoyados en procedimientos descriptivos y comparativos.

Técnicas

Evaluación de producciones textuales

Observación estructurada

Entrevista

Instrumentos

Rúbrica de evaluación de la producción textual

Permite valorar el nivel de desempeño en criterios como coherencia, cohesión, estructura textual, corrección gramatical, riqueza léxica y creatividad, mediante una escala de 1 a 4.

Guía de observación estructurada

Utilizada para registrar comportamientos relacionados con la participación, motivación y proceso de escritura durante la intervención.

Entrevista semiestructurada

Se emplea como técnica auxiliar para profundizar en la comprensión de los resultados, sin constituir el eje central del análisis.

Matriz de análisis documental

Permite sistematizar y analizar las producciones textuales de los estudiantes, identificando patrones y evidencias del desempeño.

La presente investigación aplica de manera articulada los siguientes métodos:

Método analítico: permitió descomponer el proceso de producción textual en sus componentes esenciales (coherencia, cohesión, estructura, corrección lingüística, intención comunicativa), facilitando la identificación de las principales dificultades presentes en los textos producidos por los estudiantes.

Método inductivo: posibilitó, a partir de la observación y el análisis de casos particulares (textos elaborados por los estudiantes), formular generalizaciones sobre las tendencias, falencias y necesidades en la producción textual.

Método sintético: facilitó la integración de los resultados parciales obtenidos a partir del análisis individual de textos, técnicas aplicadas y opiniones de los estudiantes, en una visión general e interpretativa sobre el impacto de la estrategia pedagógica.

Estos métodos garantizaron una comprensión global y profunda del fenómeno estudiado, en coherencia con la naturaleza cualitativa y propositiva del estudio.

Método histórico-lógico: permitió analizar la evolución del concepto de producción textual y de los enfoques en la enseñanza de la lengua (prescriptivo, descriptivo, comunicativo, cognitivo y sociocultural), ubicando la estrategia propuesta dentro de un proceso histórico de transformación pedagógica.

Método analítico-sintético: se utilizó para el estudio crítico de autores, teorías, enfoques y modelos pedagógicos relacionados con la escritura y la competencia comunicativa, lo que permitió organizar y sintetizar los aportes teóricos más relevantes para esta investigación.

Enfoque de sistema: fue empleado en el diseño de la estrategia pedagógica, concebida como un sistema integrado por objetivos, contenidos, actividades, recursos, metodología y evaluación, todos interrelacionados entre sí.

Método de modelación: posibilitó la construcción de un modelo de estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la producción textual, estableciendo sus fases, etapas, acciones y resultados esperados.

Para la recolección de datos en el contexto real de la investigación se utilizaron los siguientes métodos empíricos:

Observación directa: aplicada durante las sesiones de clase y los talleres de escritura, con el fin de identificar comportamientos, actitudes, participación y desempeño de los estudiantes en el proceso de producción textual.

Entrevista semiestructurada: dirigida a estudiantes del programa, para conocer sus percepciones, experiencias, dificultades, motivación y actitudes hacia la escritura académica.

Análisis documental: referido a la revisión de cuadernos, trabajos escritos, talleres, evaluaciones, plan de estudios del programa y documentos institucionales relacionados con la enseñanza de la lengua.

Análisis de contenido: aplicado a los textos producidos por los estudiantes, permitiendo evaluar coherencia, cohesión, estructura argumentativa y uso adecuado del lenguaje.

3.6. Técnicas de obtención de datos

Las técnicas empleadas en la investigación fueron:

Guía de Observación

Entrevista semiestructurada

Matriz de Análisis Documental

Aplicación de rúbricas de evaluación

Estas técnicas permitieron la contratación de resultados entre instrumentos.

3.6.1. Desarrollo de los Instrumentos de Obtención de Datos

A continuación, se presentan los informes correspondientes a cada uno de los instrumentos diseñados para la obtención de datos, los cuales sustentan el proceso metodológico de la investigación, los anexos aparecen al final del documento.:

3.6.1.2. Análisis Guía de Observación

La guía de observación, aplicada bajo la modalidad de **observación participante**, constituyó un instrumento clave para comprender la dimensión procesual de la producción textual en el aula. A diferencia de otros instrumentos de carácter más evaluativo, la observación permitió captar el fenómeno en su desarrollo dinámico, registrando comportamientos, interacciones, actitudes y transformaciones que no son plenamente visibles en los productos escritos. Desde una perspectiva metodológica, la escala de valoración (1 a 4) no fue interpretada únicamente como un dato cuantificable, sino como un **indicador de niveles de apropiación progresiva**, lo cual permitió construir una lectura evolutiva del proceso de aprendizaje. Asimismo, las observaciones cualitativas asociadas a cada categoría facilitaron la comprensión profunda de las prácticas escriturales en su contexto real.

Dimensión participativa

Hallazgos

En las primeras sesiones, los registros evidencian niveles bajos y básicos en los indicadores de participación. Los estudiantes intervenían de manera esporádica y mostraban dificultades para compartir ideas, lo cual reflejaba una relación limitada con la escritura como práctica comunicativa. A medida que avanzó la intervención, se observa un tránsito progresivo hacia niveles altos, caracterizado por:

- mayor frecuencia de intervenciones
- intercambio de ideas entre pares
- construcción colectiva del texto

Interpretación

Este cambio no puede reducirse a un aumento en la participación, sino que implica una **transformación en la posición del estudiante frente al lenguaje**. El estudiante deja de ser un sujeto pasivo para convertirse en un **agente discursivo**, capaz de producir, negociar y validar significados en interacción.

Lectura teórica

Desde el enfoque sociocultural, este hallazgo evidencia que el aprendizaje de la escritura se produce en la interacción social. La participación activa funciona como condición para la construcción del conocimiento, permitiendo que el lenguaje opere como herramienta mediadora del pensamiento.

Dimensión motivacional

Hallazgos

Inicialmente, se registraron niveles bajos en interés y concentración, evidenciando desmotivación y escasa implicación en las actividades. Sin embargo, durante la implementación de la estrategia pedagógica, se observó:

- aumento sostenido del interés
- mayor permanencia en las tareas
- disposición favorable hacia la escritura

Interpretación

La motivación no se presenta como una variable externa, sino como un fenómeno construido en la interacción pedagógica. El incremento en la motivación está directamente relacionado con la naturaleza de las actividades, las cuales promovieron la participación, la contextualización y el sentido de la escritura.

Lectura crítica

Este hallazgo cuestiona enfoques tradicionales que asumen la motivación como rasgo individual, mostrando que esta se configura a partir de **condiciones didácticas que otorgan sentido a la actividad escritural**.

Dimensión cognitiva

Hallazgos

En los primeros registros, los estudiantes mostraban escasa planificación y ausencia de revisión, lo que indica una escritura inmediata y no regulada. Progresivamente, se evidenció:

- incorporación de la planificación previa
- revisión y corrección de textos
- toma de decisiones sobre el contenido
-

Interpretación

Este cambio refleja la transición desde una escritura impulsiva hacia una escritura **autorregulada y consciente**, donde el estudiante comienza a controlar su proceso.

Lectura teórica

Desde el enfoque cognitivo, se evidencia el desarrollo de procesos metacognitivos, tales como:

- planificación
- monitoreo
- evaluación

Esto indica que la escritura deja de ser una actividad automática para convertirse en un proceso estratégico.

Dimensión discursiva

Hallazgos

Los registros iniciales evidencian un uso limitado de conectores y recursos discursivos, lo cual afectaba la cohesión del texto. Con el avance de la intervención, se observa:

- uso más frecuente y pertinente de conectores
- mejora en la articulación de ideas
- mayor fluidez discursiva

Interpretación

Este cambio no se limita al dominio técnico de conectores, sino que implica una **comprensión funcional del lenguaje**, donde los recursos lingüísticos son utilizados con intención comunicativa.

Lectura crítica

La cohesión deja de ser un elemento decorativo para convertirse en un **mecanismo estructurador del discurso**, evidenciando un nivel superior de competencia textual.

Dimensión de dificultades: transformación progresiva del error

Hallazgos

Durante las primeras sesiones, se registraron dificultades persistentes en coherencia, cohesión y ortografía. Sin embargo, estas dificultades disminuyen progresivamente:

- reducción de errores estructurales
- mejora en la coherencia global
- disminución de errores ortográficos recurrentes

Interpretación

El error deja de ser un obstáculo para convertirse en un **recurso pedagógico**, que permite identificar puntos de intervención y promover procesos de mejora.

Lectura teórica

Desde la perspectiva formativa, el error es parte constitutiva del aprendizaje, y su transformación evidencia la efectividad de la retroalimentación pedagógica.

Dimensión de progresos

Hallazgos

Los registros muestran una tendencia sostenida de mejora en:

- organización del texto
- claridad de ideas
- comparación positiva entre sesiones

Interpretación

El progreso no es episódico, sino **sistemático y acumulativo**, lo cual indica que la intervención logró generar aprendizaje significativo.

Lectura crítica

La mejora continua evidencia que el proceso de escritura se consolida como una práctica en desarrollo, no como un resultado aislado.

Síntesis interpretativa de la observación

El análisis integral de la guía de observación permite identificar una **transformación multidimensional** en la producción textual, que involucra:

- cambios en la participación (de pasividad a agencia)

- cambios en la motivación (de desinterés a implicación)
- cambios en el proceso cognitivo (de espontaneidad a regulación)
- cambios en el discurso (de fragmentación a cohesión)

La observación participante evidencia que la producción textual no puede entenderse únicamente como un producto, sino como un proceso complejo donde convergen dimensiones cognitivas, lingüísticas y socioculturales.

El análisis permite afirmar que la estrategia pedagógica actuó como un **dispositivo de transformación**, que reconfiguró:

- la relación del estudiante con la escritura
- sus prácticas discursivas
- su nivel de autonomía cognitiva

En consecuencia, la escritura se consolida como una práctica:

- **socialmente mediada**
- **cognitivamente regulada**
- **discursivamente intencional**

lo cual constituye uno de los aportes más relevantes de la investigación en el marco de la Investigación– cuasi - experimental. **VER ANEXO A. GUÍA DE OBSERVACIÓN.**

3.6.1.3. Análisis Rúbrica de Evaluación de la Producción Textual

La rúbrica de evaluación se constituyó en un instrumento central para la **objetivación del proceso de desarrollo de la competencia escritural**, permitiendo valorar de manera sistemática seis dimensiones clave: coherencia, cohesión, estructura textual, corrección gramatical, riqueza léxica y creatividad. Su diseño en escala progresiva (1 a 4) facilitó no solo la medición del desempeño, sino la identificación de **niveles de apropiación y tránsito entre estadios de desarrollo discursivo**.

A diferencia de instrumentos exclusivamente cuantitativos, la rúbrica fue analizada desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, asumiendo los niveles de desempeño como

indicadores de procesos cognitivos y discursivos subyacentes. En este sentido, los cambios observados en los puntajes reflejan transformaciones más profundas en la forma en que los estudiantes comprenden, organizan y producen el lenguaje escrito.

Coherencia

Nivel descriptivo

En la fase inicial, predominaban textos con ideas desordenadas y sin relación lógica (niveles 1 y 2). Progresivamente, los estudiantes alcanzaron niveles 3 y 4, evidenciando organización y articulación de ideas.

Nivel interpretativo

Este tránsito refleja una transformación en la **capacidad de estructurar el pensamiento**, pasando de una escritura basada en la yuxtaposición de ideas a una construcción discursiva con progresión temática.

Nivel teórico

Desde la lingüística textual, la coherencia se vincula con la **macroestructura semántica** del texto. Su fortalecimiento indica que los estudiantes desarrollaron la capacidad de:

- jerarquizar información
- mantener unidad temática
- establecer relaciones lógicas

Lectura crítica

La mejora en coherencia no es solo lingüística, sino cognitiva: evidencia el desarrollo del pensamiento organizado.

Cohesión: de la desconexión a la articulación lingüística consciente

Nivel descriptivo

Inicialmente, se evidenciaba ausencia o uso limitado de conectores. Posteriormente, los estudiantes alcanzaron niveles altos con uso adecuado y variado.

Nivel interpretativo

El cambio indica que los estudiantes pasaron de una escritura fragmentada a una **escritura fluida**, donde las ideas se enlazan mediante recursos lingüísticos.

Nivel teórico

La cohesión corresponde a la **microestructura textual**, y su desarrollo implica el dominio de mecanismos como:

conectores

referencias

sustituciones

Lectura crítica

El uso de conectores deja de ser mecánico y se convierte en **estratégico**, evidenciando intención comunicativa.

Estructura textual

Nivel descriptivo

Se pasó de textos sin estructura a producciones con organización completa (introducción, desarrollo y conclusión).

Nivel interpretativo

Este cambio refleja la internalización de un **modelo mental de texto**, lo cual permite al estudiante planificar y organizar su discurso.

Nivel teórico

Desde el enfoque cognitivo (Flower y Hayes), la estructura textual está ligada a la **planificación**. Su desarrollo indica que el estudiante:

anticipa el contenido

organiza ideas antes de escribir

controla la globalidad del texto

Lectura crítica

La estructura deja de ser un requisito formal para convertirse en una **herramienta cognitiva de organización del pensamiento**

Corrección gramatical

Nivel descriptivo

Se evidencia una reducción progresiva de errores gramaticales, pasando de niveles bajos a altos.

Nivel interpretativo

Este cambio indica un mayor dominio del código lingüístico, pero también una **mayor conciencia sobre la forma del lenguaje**.

Nivel teórico

La corrección gramatical se relaciona con procesos de:

- revisión
- monitoreo
- control metalingüístico

Lectura crítica

La disminución del error no es solo repetición normativa, sino evidencia de **autorregulación del lenguaje**.

Riqueza léxica*Nivel descriptivo*

Se observa el paso de un vocabulario limitado a uno más amplio y preciso.

Nivel interpretativo

Este cambio refleja una ampliación del repertorio lingüístico, lo cual permite mayor precisión en la expresión de ideas.

Nivel teórico

La riqueza léxica está vinculada con el desarrollo de la **competencia semántica**, permitiendo:

- matizar significados
- evitar repeticiones
- enriquecer el discurso

Lectura crítica

El lenguaje deja de ser funcional y se convierte en un **recurso expresivo y cognitivo**.

Creatividad

Nivel descriptivo

Inicialmente, los textos carecían de originalidad. Posteriormente, se evidencian ideas propias y mayor expresividad.

Nivel interpretativo

Se observa una transformación en la **posición del sujeto escritor**, quien pasa de reproducir información a construir significados.

Nivel teórico

La creatividad se vincula con la dimensión pragmática del lenguaje, donde el estudiante:

- toma postura
- interpreta
- produce sentido

Lectura crítica

La escritura se resignifica como un acto de **producción simbólica**, no solo de reproducción académica.

Análisis sistémico de la rúbrica

Uno de los hallazgos más relevantes es que los indicadores no evolucionan de manera aislada, sino de forma **interdependiente**. Se identifica un efecto sistémico donde:

- la mejora en estructura fortalece la coherencia
- la cohesión favorece la fluidez
- la riqueza léxica potencia la creatividad
- la corrección gramatical permite mayor claridad

Esto evidencia que la producción textual funciona como un **sistema complejo de competencias**, donde cada dimensión impacta las demás.

El análisis de la rúbrica permite identificar un tránsito progresivo en tres niveles:

1. **Nivel inicial:** escritura fragmentada, mecánica y limitada
2. **Nivel intermedio:** escritura en proceso de organización y control
3. **Nivel avanzado:** escritura estructurada, coherente y significativa

Este tránsito refleja el desarrollo de la competencia discursiva en sus dimensiones:

- cognitiva

- lingüística
- pragmática

La rúbrica evidencia que la intervención pedagógica no generó mejoras aisladas, sino una **transformación estructural en la competencia escritural**, caracterizada por:

- mayor control del discurso
- desarrollo de procesos metacognitivos
- uso intencional del lenguaje

En consecuencia, la escritura se consolida como un proceso:

- **planificado**
- **autorregulado**
- **discursivamente intencional**

lo cual confirma la efectividad de la estrategia pedagógica y su coherencia con enfoques contemporáneos de enseñanza de la escritura. **VER ANEXO B. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL**

3.6.1.4. Análisis Entrevista Semiestructurada

La entrevista semiestructurada permitió acceder a la dimensión subjetiva del fenómeno, explorando las **percepciones, experiencias, dificultades y valoraciones** de los estudiantes frente a la producción textual. A diferencia de los instrumentos de corte evaluativo, este recurso posibilitó comprender **cómo los estudiantes significan la escritura**, antes, durante y después de la intervención pedagógica.

El análisis se realizó mediante un proceso de **codificación abierta, categorización y constructación**, identificando núcleos temáticos recurrentes que permiten interpretar la transformación no solo en términos de desempeño, sino de **reconfiguración de la relación sujeto–escritura**.

Experiencia inicial de escritura

Hallazgos

Las respuestas a la pregunta “¿Cómo describirías tu experiencia al escribir textos académicos?” evidencian una percepción predominantemente negativa en la fase inicial.

Los estudiantes describen la escritura como:

- compleja
- confusa
- difícil de organizar
- asociada a inseguridad

Interpretación

Estas percepciones reflejan una relación instrumental y problemática con la escritura, en la que el estudiante no se reconoce como sujeto competente, sino como ejecutor de una tarea exigente.

Lectura teórica

Desde una perspectiva sociocultural, esta experiencia evidencia una **falta de apropiación del lenguaje académico**, lo cual limita la participación del estudiante en prácticas discursivas propias del ámbito universitario.

Dificultades escriturales

Hallazgos

Ante la pregunta sobre dificultades, emergen de manera recurrente:

- organización de ideas (coherencia)
- uso de conectores (cohesión)
- errores ortográficos
- estructuración del texto

Los estudiantes identifican la coherencia y la estructura como los aspectos más complejos.

Interpretación

Las dificultades no son aisladas, sino interdependientes, configurando un problema estructural en la producción textual. La incapacidad de organizar ideas afecta la coherencia, y esta, a su vez, incide en la cohesión y en la calidad global del texto.

Lectura crítica

El estudiante reconoce el problema, pero no siempre dispone de herramientas para resolverlo, lo que evidencia una brecha entre conocimiento declarativo y procedimental.

Estrategias de escritura

En la fase inicial, muchos estudiantes reportan:

- ausencia de estrategias claras
- escritura directa sin planificación
- revisión limitada o inexistente

Tras la intervención, se identifican cambios:

- planificación previa
- uso de esquemas
- revisión y corrección consciente

Interpretación

Se evidencia una transición desde una escritura intuitiva hacia una escritura **estratégica y autorregulada**.

Lectura teórica

Desde el enfoque cognitivo, esto implica el desarrollo de procesos metacognitivos:

- planificación
- monitoreo
- evaluación

Percepción del proceso antes de la intervención: escritura como producto

Hallazgos

Los estudiantes describen la escritura previa como:

- actividad obligatoria
- centrada en cumplir requisitos
- sin proceso claro

Interpretación

La escritura era concebida como un producto final, no como un proceso. Esto limita la posibilidad de aprendizaje, ya que no se reconocen las etapas que permiten mejorar.

Lectura crítica

Esta concepción reproduce modelos tradicionales de enseñanza centrados en el resultado, no en el proceso.

Transformación posterior a la estrategia*Hallazgos*

Tras la intervención, los estudiantes reportan:

- mayor claridad al escribir
- mejor organización de ideas
- uso de estrategias
- mayor confianza

Interpretación

Se evidencia una **reconfiguración de la identidad escritural**, donde el estudiante comienza a asumirse como sujeto capaz de producir discurso académico.

Lectura teórica

Desde la perspectiva sociocultural, esto implica la apropiación de prácticas discursivas mediadas socialmente.

Actividades significativas*Hallazgos*

Las actividades más valoradas incluyen:

- talleres guiados
- revisión de textos
- trabajo colaborativo
- retroalimentación docente

Interpretación

Estas actividades funcionan como **dispositivos de mediación**, facilitando la construcción del aprendizaje.

Lectura crítica

El aprendizaje significativo se produce cuando la actividad:

- tiene sentido
- es participativa
- permite reflexión

Rol del docente

Hallazgos

Los estudiantes destacan el acompañamiento docente como:

- orientador
- facilitador
- apoyo constante

Interpretación

El docente cumple un papel clave como mediador del aprendizaje, guiando el proceso y proporcionando herramientas para la mejora.

Lectura teórica

Desde Vygotsky, el docente actúa como mediador en la **zona de desarrollo próximo**, permitiendo que el estudiante avance hacia niveles superiores.

Recomendaciones de los estudiantes

Hallazgos

Las recomendaciones incluyen:

- mayor acompañamiento
- más prácticas de escritura
- retroalimentación constante
- actividades dinámicas

Interpretación

Los estudiantes demandan un enfoque pedagógico centrado en el proceso, lo cual coincide con los resultados de la investigación.

El análisis de la entrevista permite identificar una transformación en tres dimensiones:

1. Cognitiva

- de escritura espontánea a planificada

2. Discursiva

- de textos fragmentados a coherentes

3. Subjetiva

- de inseguridad a confianza

La entrevista evidencia que la transformación de la producción textual no se limita al producto, sino que implica una **reconfiguración profunda en la forma en que los estudiantes perciben, comprenden y ejecutan la escritura.**

El proceso permitió:

- desarrollar estrategias cognitivas
- fortalecer competencias discursivas

- transformar la relación con la escritura

En consecuencia, la escritura se consolida como una práctica:

- **reflexiva**
- **intencional**
- **socialmente mediada**

VER ANEXO C. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

3.6.1.5. Informe Matriz de Análisis Documental

La matriz de análisis documental se constituyó como un instrumento fundamental para la **sistematización, categorización e interpretación de las producciones textuales de los estudiantes y los documentos institucionales**, permitiendo abordar el fenómeno desde una doble perspectiva: empírica (textos producidos) y normativa (lineamientos académicos).

Desde una perspectiva metodológica, este instrumento permite construir una lectura progresiva del fenómeno. En este sentido, la matriz no solo organiza información, sino que posibilita una **lectura crítica de las prácticas escriturales en relación con los estándares académicos esperados**.

Análisis de producciones estudiantiles

Categoría: Coherencia – Subcategoría: Organización de ideas

Hallazgos

El análisis del Texto 1 evidencia una falta de secuencia lógica en la organización de ideas. Los enunciados aparecen desarticulados, sin una progresión temática clara, lo que dificulta la comprensión global del texto.

Interpretación

Este hallazgo refleja una debilidad en la construcción de la macroestructura textual, donde el estudiante no logra establecer relaciones jerárquicas ni continuidad discursiva. La escritura se configura como una suma de ideas aisladas, sin articulación semántica.

Nivel teórico

Desde la lingüística textual, la coherencia implica la construcción de una red de significados que otorgan unidad al texto. La ausencia de esta propiedad indica una limitación en la capacidad de organización del pensamiento, evidenciando que el problema no es únicamente lingüístico, sino también cognitivo. (Cassany, 2006).

Lectura crítica

La dificultad en la estructuración no responde a un error puntual, sino a la ausencia de un modelo interno de organización textual, lo cual refuerza la necesidad de intervención pedagógica.

Categoría: Cohesión – Subcategoría: Uso de conectores

Hallazgos

El análisis del Texto 2 evidencia un uso limitado de conectores, lo que genera una débil articulación entre las ideas.

Interpretación

La escasez de mecanismos cohesivos afecta la fluidez del texto, produciendo una lectura fragmentada. Los estudiantes no utilizan el lenguaje como herramienta de conexión, sino como medio de enunciación aislada.

Nivel teórico

La cohesión corresponde a la microestructura textual, y su desarrollo implica el dominio de recursos lingüísticos que permiten enlazar ideas. La ausencia de estos recursos indica un nivel incipiente de competencia discursiva.

Lectura crítica

El uso limitado de conectores no debe interpretarse como desconocimiento absoluto, sino como falta de uso estratégico, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer su aplicación en contextos reales de escritura.

Análisis de documentos institucionales

Categoría: Escritura académica – Subcategoría: Normas

Hallazgos

El documento institucional establece lineamientos claros sobre la escritura académica, enfatizando aspectos formales como estructura, coherencia, cohesión y corrección lingüística.

Interpretación

Estos lineamientos constituyen un referente normativo que orienta las prácticas escriturales en el contexto universitario. Sin embargo, su existencia no garantiza su apropiación por parte de los estudiantes.

Nivel teórico

Desde una perspectiva institucional, la escritura académica se configura como una práctica regulada por normas discursivas que responden a comunidades académicas específicas.

Lectura crítica

Se evidencia una **brecha entre el discurso normativo institucional y las prácticas reales de los estudiantes**, lo cual sugiere que las normas no han sido suficientemente mediadas pedagógicamente.

Análisis relacional: articulación entre lo empírico y lo normativo

Uno de los aportes más relevantes de la matriz es la posibilidad de establecer relaciones entre:

- **Lo que los estudiantes producen** (producciones textuales)
- **Lo que la institución exige** (documentos normativos)

Interpretación

Esta relación permite identificar una **disonancia estructural**:

- Los estudiantes presentan dificultades en coherencia y cohesión
- La institución exige dominio de estas competencias

Esta brecha evidencia que el problema no radica únicamente en el estudiante, sino en la forma en que los lineamientos son implementados en la práctica pedagógica.

El análisis documental permite comprender que la producción textual se sitúa en un campo de tensión entre:

- **la práctica real del estudiante (incipiente, fragmentada)**
- **las exigencias académicas (estructuradas, normativas)**

Esta tensión configura el núcleo del problema investigado, evidenciando que la escritura académica no puede reducirse a la aplicación de normas, sino que requiere procesos de mediación que permitan su apropiación.

La matriz de análisis documental evidencia que:

- Las producciones estudiantiles presentan debilidades estructurales en coherencia y cohesión
- Los documentos institucionales establecen estándares claros, pero no necesariamente interiorizados
- Existe una brecha entre el deber ser y el hacer en la escritura académica

En consecuencia, la intervención pedagógica se justifica como un mecanismo necesario para:

- articular teoría y práctica
- mediar la apropiación de normas
- transformar las prácticas escriturales

. VER ANEXO D. MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL.

En suma, el análisis integrado de los instrumentos (guía de observación, rúbrica, entrevista y matriz documental) permitió comprender la producción textual como un fenómeno complejo, multidimensional y en transformación. Este proceso no se limitó a la constructación de datos, sino que implicó la construcción de una **lectura sistémica del cambio**, identificando regularidades, relaciones y procesos subyacentes.

Desde una perspectiva global, los resultados evidencian una **trayectoria de transformación estructurada en tres momentos**:

Estado inicial

El pretest, la matriz documental y las entrevistas coinciden en evidenciar una escritura caracterizada por:

- fragmentación discursiva
- ausencia de coherencia global
- uso limitado de recursos lingüísticos
- escasa planificación
- baja motivación

Este estado inicial no puede interpretarse únicamente como déficit técnico, sino como la manifestación de una concepción reducida de la escritura, entendida como actividad mecánica, desarticulada del pensamiento y carente de sentido comunicativo.

Asimismo, la matriz documental permitió identificar una brecha entre las exigencias institucionales y las prácticas reales de los estudiantes, configurando un problema estructural en la enseñanza de la escritura académica.

Proceso de transformación

La guía de observación, la rúbrica y las entrevistas evidencian que la intervención pedagógica actuó como un dispositivo de mediación, generando transformaciones progresivas en múltiples dimensiones:

Dimensión cognitiva

- transición de escritura espontánea a planificada
- desarrollo de procesos metacognitivos

Dimensión discursiva

- mejora en coherencia, cohesión y estructura
- uso intencional del lenguaje

Dimensión sociocultural

- incremento en la participación
- construcción colectiva del conocimiento
- mayor interacción en el aula

Dimensión subjetiva

- aumento de la motivación
- mayor confianza en la escritura

Este proceso no fue lineal, sino dinámico, evidenciando avances progresivos mediados por la interacción, la retroalimentación y la práctica guiada.

Estado final

La rúbrica y las entrevistas confirman la consolidación de la transformación:

- mejora significativa en niveles de desempeño

- textos estructurados, coherentes y con intención comunicativa
- apropiación del proceso escritural
- desarrollo de autonomía

El estudiante pasa de ser un ejecutor de tareas a un sujeto discursivo capaz de construir sentido, lo cual constituye el cambio más relevante del proceso.

La integración de los instrumentos permite identificar una regularidad central:

La producción textual evoluciona desde una lógica reproductiva y fragmentada hacia una lógica reflexiva, estructurada y significativa.

Este tránsito implica:

- desarrollo cognitivo (planificación y control)
- desarrollo lingüístico (coherencia y cohesión)
- desarrollo sociocultural (interacción y mediación)

Los resultados obtenidos se articulan con diversos enfoques teóricos que permiten comprender la escritura como un proceso complejo, multidimensional y mediado.

En primer lugar, los avances en coherencia, cohesión y estructura textual confirman los planteamientos de **Cassany (1999, 2006)**, quien sostiene que la escritura no se adquiere de manera espontánea, sino mediante prácticas sistemáticas que desarrollen la organización del discurso. Los resultados evidencian que el trabajo explícito sobre estos componentes permitió superar dificultades iniciales asociadas a la fragmentación textual.

Asimismo, la evolución del proceso escritural se corresponde con el modelo cognitivo de **Flower y Hayes (1981)**, quienes conciben la escritura como un proceso compuesto por planificación, textualización y revisión. La evidencia empírica muestra que los estudiantes lograron apropiarse de estas etapas, pasando de una escritura impulsiva a una escritura autorregulada.

Desde el enfoque sociocultural, los resultados se alinean con los planteamientos de **Vygotsky (1978)**, al evidenciar que el aprendizaje se produce a través de la mediación y la interacción social. La guía de observación y las entrevistas demuestran que el acompañamiento docente y el trabajo colaborativo fueron determinantes en el desarrollo de la competencia escritural.

En esta misma línea, **Carlino (2005)** plantea que la alfabetización académica implica procesos de inserción en prácticas discursivas específicas. Los hallazgos confirman

que los estudiantes lograron avanzar en esta inserción, apropiándose progresivamente del lenguaje académico.

Por otra parte, la transformación en la percepción de la escritura coincide con los aportes de **Roméu (2007)**, quien destaca la importancia de concebir la escritura como un proceso comunicativo con intención y significado. Los estudiantes pasaron de ver la escritura como una obligación a reconocerla como una herramienta de expresión y construcción de conocimiento.

Desde una perspectiva crítica, los resultados también evidencian la existencia de una brecha entre los lineamientos institucionales y las prácticas reales, lo cual coincide con estudios que señalan la necesidad de fortalecer la didáctica de la escritura en la educación superior.

Los resultados permiten establecer que:

La enseñanza de la escritura debe centrarse en el proceso, no solo en el producto.

La mediación pedagógica es un factor determinante en el aprendizaje.

La escritura se desarrolla en interacción social.

La retroalimentación formativa es clave para el mejoramiento continuo.

3.7. Determinación de la muestra y su criterio de selección.

✓ **Universo:** 15.000 estudiantes de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.

✓ **Población:** 350 estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana.

✓ **Muestra:** La muestra está conformada por 35 estudiantes seleccionados de manera no probabilística intencional, en coherencia con el diseño cuasi-experimental, el cual trabaja con grupos previamente constituidos.

✓ **Los criterios de selección fueron:**

Para el desarrollo de la presente investigación, la muestra corresponde a un grupo intencional de tipo no probabilístico, propio de diseños cuasi-experimentales en contextos educativos, donde se trabaja con grupos previamente conformados.

Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión corresponden a las características que deben cumplir los sujetos para ser parte de la investigación:

- Estudiantes matriculados en el Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.
- Estudiantes que cursan asignaturas relacionadas con la producción textual, escritura académica o didáctica de la lengua.
- Estudiantes que participan activamente en las actividades académicas y pedagógicas durante el periodo de estudio (2024–2025).
- Estudiantes que manifiesten disposición para participar en el proceso investigativo y en la implementación de la estrategia pedagógica.
- Estudiantes que presenten evidencias de dificultades o necesidades de fortalecimiento en la producción textual (diagnosticadas previamente).

Criterios de exclusión

Los criterios de exclusión corresponden a las características que impiden que un sujeto forme parte de la investigación:

- Estudiantes que no estén matriculados en el programa objeto de estudio.
- Estudiantes que no cursen asignaturas vinculadas a la producción textual durante el periodo de investigación.
- Estudiantes que no participen de manera constante en las actividades académicas o presenten ausencias reiteradas.
- Estudiantes que no acepten participar voluntariamente en la investigación.

Criterios de eliminación

Los criterios de eliminación se aplican a los participantes que, habiendo sido incluidos inicialmente, deben ser retirados del estudio por situaciones específicas:

- Abandono del proceso académico o retiro del programa durante el desarrollo de la investigación.
- Inasistencia reiterada a las actividades de intervención pedagógica.
- Incumplimiento de las actividades propuestas dentro de la estrategia pedagógica.
- Falta de entrega de los productos escritos necesarios para el análisis.

3.8. Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló de manera progresiva mediante una serie de acciones organizadas en función de los objetivos de la investigación.

Tabla 2 *Cronograma de actividades*

Actividad	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6
Diagnóstico (pretest)	X					
Revisión teórica	X	X				
Diseño de la estrategia		X	X			
Aplicación de la estrategia			X	X		
Evaluación final (postest)				X		
Análisis de resultados					X	
Redacción final						X

3.8.1. Aplicación de los instrumentos.

La aplicación de los instrumentos de recolección de información se desarrolló en correspondencia con el enfoque cuantitativo con un diseño cuasi- experimental, lo que

implicó una aproximación interpretativa, contextualizada y reflexiva del fenómeno estudiado. Este proceso se llevó a cabo en el Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, durante el periodo académico 2024–2025, con la participación de la muestra seleccionada.

En coherencia con este enfoque, los instrumentos —guía de observación, rúbrica de valoración de la producción textual— fueron concebidos no solo como medios de medición, sino como herramientas para comprender, interpretar y transformar las prácticas de escritura de los estudiantes en su contexto real.

Como etapa inicial, se desarrolló una prueba piloto, orientada a validar la pertinencia, comprensibilidad y aplicabilidad de los instrumentos en una situación real de aula. Esta fase permitió identificar la manera en que los participantes interpretaban las consignas, así como la capacidad de los instrumentos para captar información significativa sobre los procesos de producción textual.

Entre los aspectos positivos evidenciados durante la prueba piloto se destacan la coherencia de los instrumentos con los objetivos de la investigación, la posibilidad de recoger información rica en significados sobre las dificultades y avances de los estudiantes, y la disposición activa de los participantes en el desarrollo de las actividades propuestas. Estos elementos confirmaron la validez inicial de los instrumentos desde una perspectiva cualitativa.

No obstante, también se identificaron situaciones problemáticas que requirieron ajustes. Se evidenciaron ambigüedades en algunos enunciados, dificultades en la interpretación de ciertos criterios de evaluación y limitaciones en los tiempos de aplicación, lo cual podía afectar la profundidad de las respuestas y la calidad de la información recolectada. Asimismo, se observó la necesidad de fortalecer la mediación pedagógica durante la aplicación de los instrumentos, para favorecer una mayor comprensión por parte de los estudiantes.

En respuesta a estas dificultades, se implementaron acciones de mejora, tales como la reformulación de ítems para mayor claridad semántica, la simplificación de las instrucciones, la adecuación de los tiempos de trabajo y la socialización previa de los criterios de evaluación. Además, se incorporaron orientaciones más explícitas que

facilitaron la expresión de ideas por parte de los estudiantes, favoreciendo la producción de información más profunda y significativa.

Una vez realizados estos ajustes, se procedió a la aplicación definitiva de los instrumentos. En la fase diagnóstica, permitió identificar las concepciones, dificultades y niveles iniciales de la producción textual. Durante la fase de intervención, la guía de observación y los registros de seguimiento posibilitaron documentar los cambios, interacciones y procesos de aprendizaje generados en el aula. Finalmente, en la fase de evaluación y la rúbrica permitieron interpretar los avances en las competencias escriturales desde una perspectiva cualitativa, centrada en la evolución del proceso más que en resultados cuantitativos.

Es importante destacar que, en el marco del enfoque cuantitativo, la aplicación de los instrumentos no se concibió como un proceso rígido, sino como una actividad flexible y reflexiva, que permitió realizar ajustes durante su implementación en función de las dinámicas del contexto y de las necesidades emergentes de los participantes.

En síntesis, la aplicación de los instrumentos se desarrolló de manera pertinente y coherente con el enfoque cuantitativo, garantizando la obtención de información rica, contextualizada y significativa. La prueba piloto y los ajustes realizados fortalecieron la validez y confiabilidad de los instrumentos, contribuyendo al rigor metodológico de la investigación y a la comprensión profunda del fenómeno estudiado.

3.8.2. Procesamiento de la información.

El procesamiento de la información se realizó mediante la organización de datos en tablas de frecuencia, cálculo de porcentajes y comparación de resultados entre el pretest y posttest, permitiendo identificar variaciones en los niveles de desempeño.

En una primera etapa, la información recolectada a través de los instrumentos (pretest, posttest, entrevistas semiestructuradas, observación participante, rúbricas de evaluación y producciones textuales) fue **depurada, organizada y sistematizada**, con el propósito de facilitar su análisis posterior.

Posteriormente, se realizó la organización y clasificación de los datos mediante categorías analíticas, con fines descriptivos y comparativos; a partir de ello, se construyeron **matrices categoriales**, estructuradas en categorías y subcategorías analíticas, tanto **a priori**

(derivadas del marco teórico) como **emergentes** (surgidas del análisis de los datos). Las categorías centrales fueron:

- Coherencia
- Cohesión
- Estructura textual
- Motivación hacia la escritura
- Creatividad discursiva

Estas matrices permitieron organizar la información de manera relacional, facilitando la identificación de patrones, recurrencias y transformaciones en los procesos de escritura.

De manera complementaria, se elaboraron **matrices comparativas de tipo antes/después (pretest–postest)**, en las cuales se registraron los niveles de desempeño de los estudiantes según los indicadores evaluados. Este procedimiento permitió evidenciar cambios progresivos en la competencia textual, sin perder la perspectiva interpretativa propia del enfoque cuantitativo.

El procesamiento de la información también incluyó:

Categorización temática: agrupación de los datos en ejes de análisis significativos.

Análisis comparativo constante: contraste entre datos iniciales y finales, así como entre diferentes fuentes de información.

Contrastación de datos provenientes de diferentes instrumentos: integración de datos provenientes de entrevistas, observación y producciones escritas, con el fin de fortalecer la validez interna del estudio.

En el caso de los datos derivados del pretest y postest, estos fueron **organizados en tablas de frecuencia y niveles de desempeño**, lo cual permitió complementar el análisis cuantitativo con tendencias descriptivas que evidencian la evolución de los estudiantes.

En síntesis, el procesamiento de la información no se limitó a una organización técnica de los datos, sino que constituyó un proceso análisis comparativo orientado a comprender la transformación de la producción textual en los estudiantes, en coherencia con los objetivos de la investigación.

3.9. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

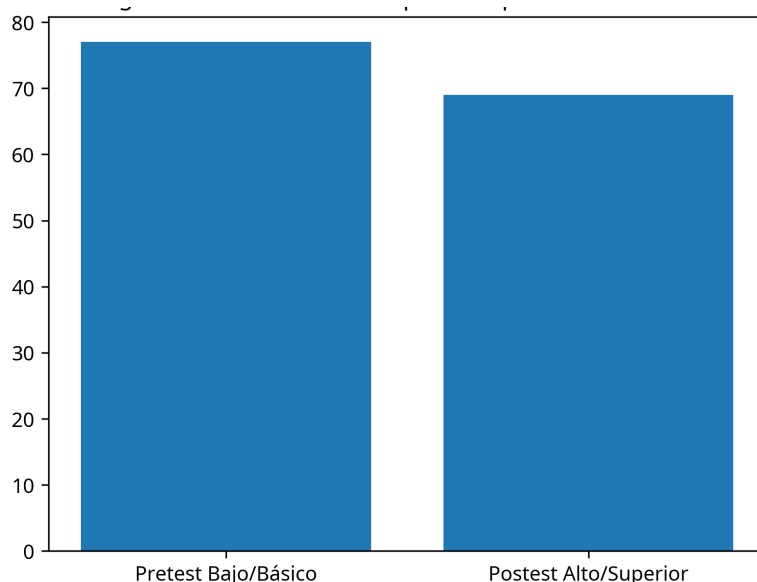
En correspondencia con el diseño cuasi -experimental, el análisis de los resultados se estructuró a partir de la siguiente pregunta orientadora:

¿Qué transformaciones se evidencian en la producción textual de los estudiantes después de la implementación de la estrategia pedagógica?

El análisis de los resultados se desarrolló desde una perspectiva interpretativa, en coherencia con el enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental. En esta fase, la información obtenida a través de los instrumentos aplicados fue organizada, representada y analizada con el propósito de identificar tendencias, regularidades y transformaciones en la producción textual de los estudiantes.

Para ello, se emplearon **representaciones gráficas (gráficos de barras)** derivadas de los resultados los cuales permitieron visualizar de manera clara y comparativa los niveles de desempeño y los avances en los indicadores evaluados. Estas representaciones facilitaron la comprensión global del fenómeno estudiado y sirvieron como base para la interpretación de los datos. A continuación, se presentan los gráficos con sus resultados y la interpretación a los mismos:

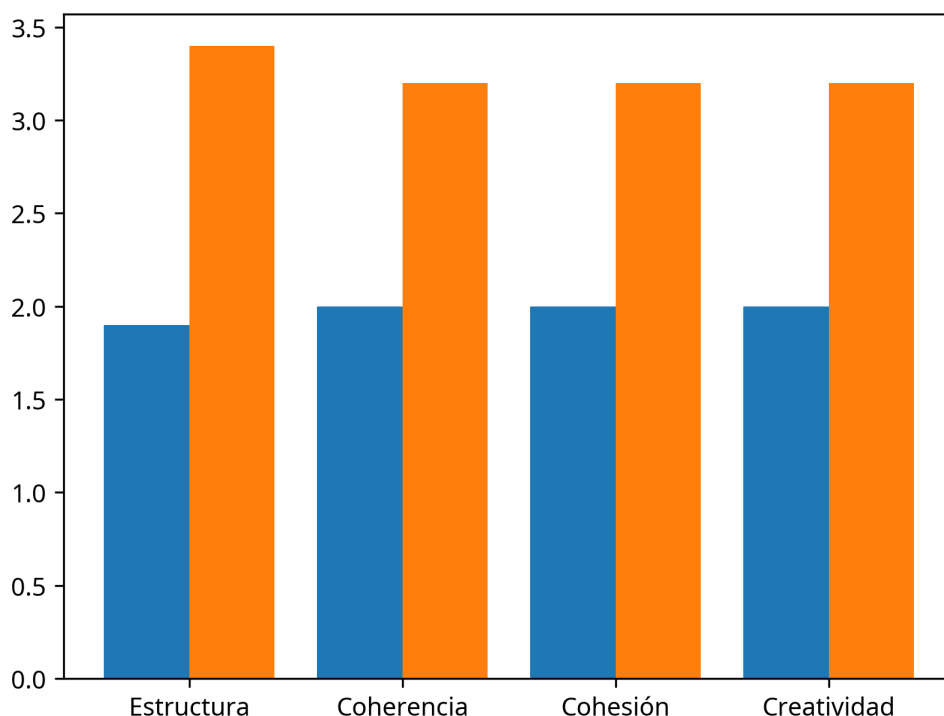
Figura 1 Niveles de desempeño en producción textual



La gráfica 1 evidencia un cambio sustancial en la distribución de los niveles de desempeño de los estudiantes. En la fase diagnóstica, el 77% se ubicaba en niveles bajo y básico, lo cual reflejaba limitaciones significativas en la competencia escritural. Sin embargo, tras la implementación de la estrategia pedagógica, el 69% de los estudiantes alcanzó niveles alto y superior.

Este desplazamiento no solo representa una mejora cuantitativa, sino una transformación en la calidad del desempeño académico, evidenciando el tránsito de una escritura incipiente hacia una producción textual estructurada, coherente y con mayor intención comunicativa. En este sentido, la gráfica confirma la efectividad de la intervención pedagógica como mecanismo de transformación del aprendizaje.

Figura 2 *Indicador de producción textual*

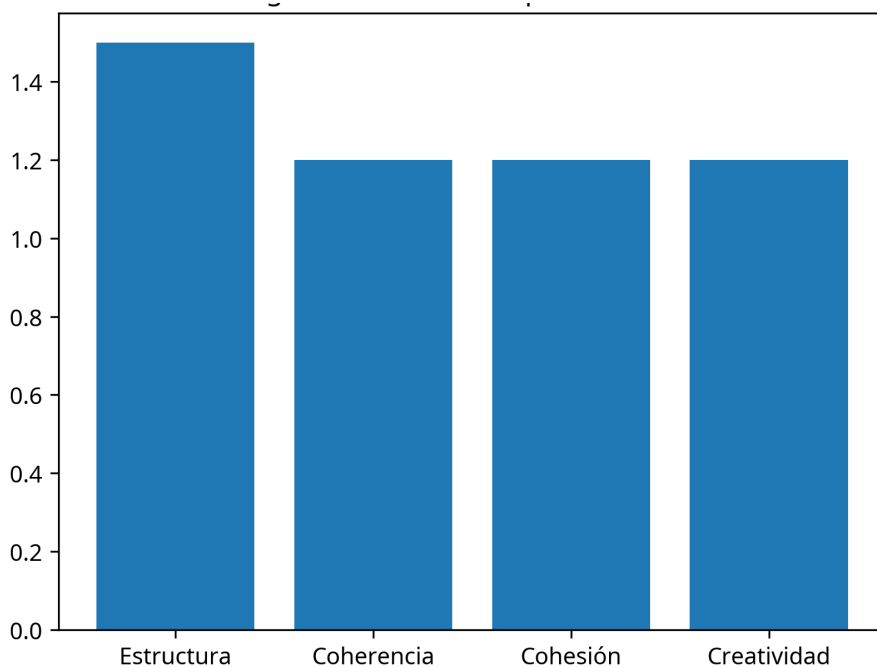


La gráfica 2 muestra la comparación entre los promedios obtenidos en los indicadores de producción textual antes y después de la intervención. Se observa un incremento significativo en todos los indicadores evaluados, destacándose especialmente la estructura textual, que pasa de 1.9 a 3.4.

Este comportamiento indica que los estudiantes lograron apropiarse de la organización global del texto, integrando de manera más efectiva sus componentes

(introducción, desarrollo y conclusión). Asimismo, los avances en coherencia, cohesión y creatividad evidencian el fortalecimiento de habilidades cognitivas y discursivas, relacionadas con la articulación lógica de ideas y la construcción de significados.

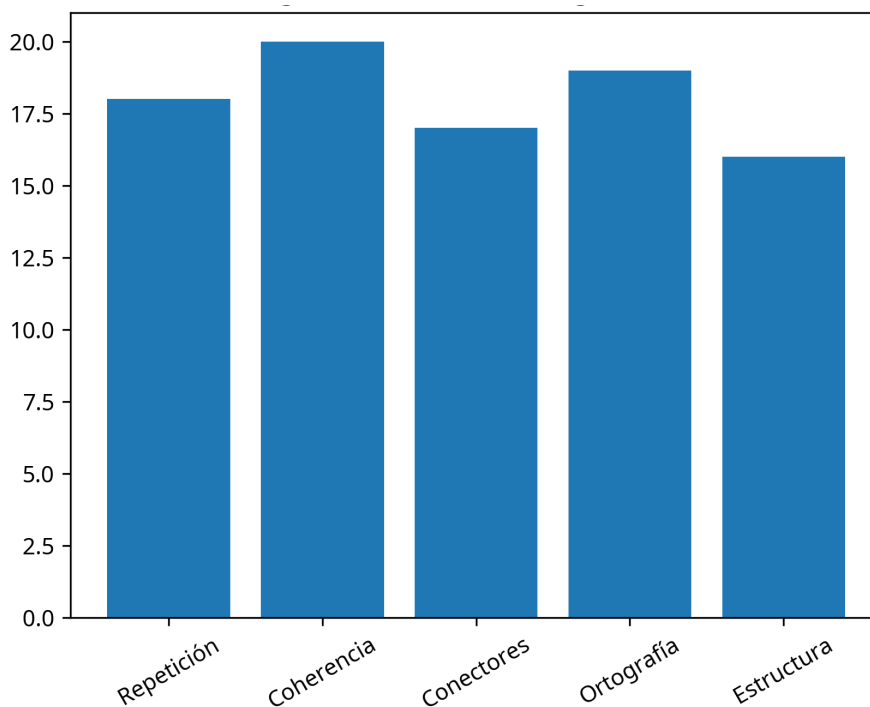
Figura 3 *Incremento por indicador*



La Figura 3 permite visualizar la magnitud del cambio en cada uno de los indicadores evaluados. El incremento más significativo se presenta en la estructura textual (+1.5), seguido de coherencia, cohesión y creatividad (+1.2 en cada caso).

Estos resultados evidencian que la estrategia pedagógica tuvo un impacto integral, no focalizado en una sola dimensión, sino en el conjunto de competencias escriturales. Desde una perspectiva interpretativa, esto sugiere que la escritura fue abordada como un proceso complejo, que articula aspectos formales, semánticos y comunicativos.

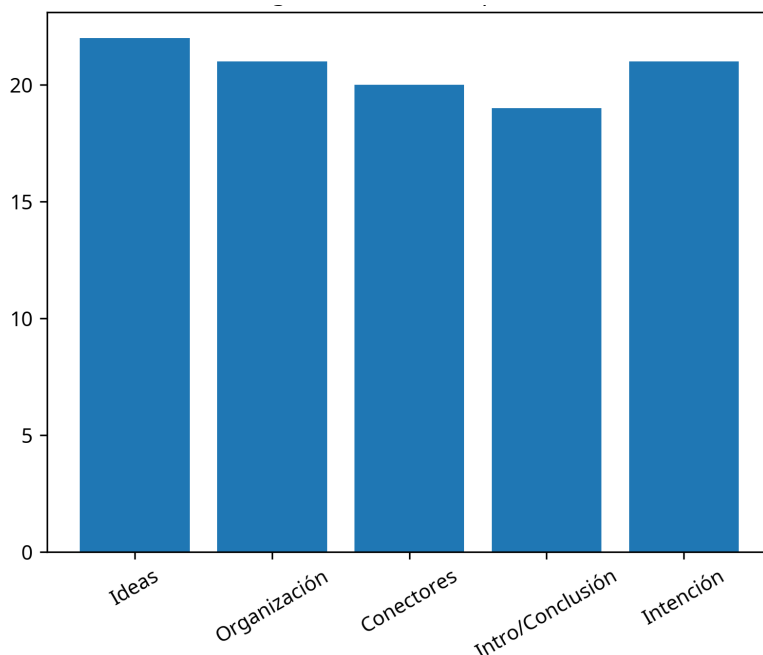
Figura 4 *Dificultades diagnóstica*



La Figura 4 presenta las principales dificultades identificadas en la fase inicial del proceso investigativo. Entre ellas destacan la falta de coherencia, los errores ortográficos persistentes, el uso limitado de conectores y la ausencia de una estructura textual definida.

Estos resultados permiten caracterizar el estado inicial del problema, evidenciando que los estudiantes presentaban una escritura fragmentada, poco organizada y con escasa intencionalidad comunicativa. Esta situación justifica la pertinencia de la intervención pedagógica y orienta el diseño de estrategias enfocadas en superar dichas limitaciones.

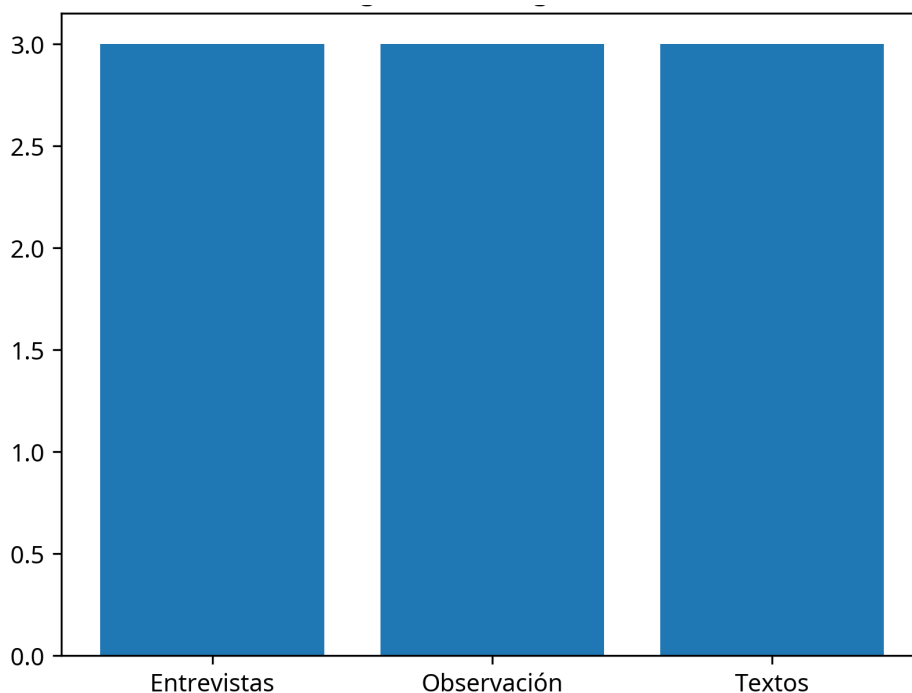
Figura 5 *Fortalezas posttest*



La Figura 5 muestra las fortalezas desarrolladas por los estudiantes tras la implementación de la estrategia. Se destacan la claridad en la exposición de ideas, la organización lógica del texto, el uso adecuado de conectores y la elaboración de introducciones y conclusiones.

Estos resultados evidencian una transformación cualitativa en la producción textual, donde los estudiantes no solo mejoran en términos formales, sino que logran construir discursos más coherentes, estructurados y con intención comunicativa definida. Esto confirma que la intervención no solo corrige errores, sino que potencia capacidades.

Figura 6 *Contrastación de resultados entre instrumentos*



La Figura 6 representa la contratación de la información a partir de tres fuentes: entrevistas, observación y análisis de textos. La convergencia de estas fuentes permite validar los resultados obtenidos, fortaleciendo la credibilidad del estudio.

Las entrevistas evidencian cambios en la percepción de los estudiantes, quienes manifiestan mayor confianza en sus habilidades de escritura. La observación confirma un aumento en la participación y el compromiso, mientras que el análisis de textos muestra mejoras concretas en la calidad discursiva.

En conjunto, esta contratación permite afirmar que los resultados no son aislados ni circunstanciales, sino consistentes y sostenidos desde múltiples perspectivas.

El análisis de los resultados permitió evidenciar una transformación significativa en la producción textual de los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana. Esta transformación se manifiesta tanto en los niveles de desempeño como en la calidad de los textos producidos, lo cual confirma el impacto positivo de la intervención en el contexto educativo estudiado.

En primer lugar, se concluye que existe una tendencia clara de mejora en los niveles de desempeño, evidenciada en el tránsito del 77% de los estudiantes ubicados en niveles bajo y básico en la fase diagnóstica, hacia un 69% en niveles alto y superior en la fase final. Este cambio no solo representa un avance cuantitativo, sino una transformación cualitativa

en las competencias escriturales, caracterizada por una mayor organización, coherencia y sentido comunicativo en los textos.

En segundo lugar, los resultados por indicadores confirman un fortalecimiento sostenido de la producción textual, especialmente en la estructura textual, coherencia, cohesión y creatividad. Estos avances evidencian que los estudiantes lograron apropiarse de elementos fundamentales del proceso de escritura, pasando de producciones fragmentadas a textos organizados, con mayor fluidez discursiva y capacidad de expresión de ideas propias.

Desde el análisis, se concluye que la disminución de dificultades iniciales —como la repetición de ideas, la falta de coherencia global y el uso limitado de conectores— se corresponde con el fortalecimiento de habilidades relacionadas con la claridad, la organización lógica del texto y la intención comunicativa. Esta relación evidencia una transformación progresiva en las prácticas de escritura, orientada hacia procesos más reflexivos y estructurados.

Asimismo, la contratación de la información permitió validar los resultados obtenidos, al evidenciar coherencia entre las percepciones de los estudiantes, las observaciones realizadas durante la intervención y las producciones escritas analizadas. Este hallazgo refuerza la confiabilidad del proceso investigativo y confirma la existencia de un patrón consistente de mejora en la producción textual.

En términos interpretativos, se concluye el favorecimiento de la comprensión de la escritura como un proceso guiado, reflexivo, progresivo y significativo. La mediación docente, el trabajo colaborativo y la participación activa de los estudiantes se constituyeron en factores clave para el desarrollo de las competencias escriturales.

Finalmente, los resultados permiten afirmar que la intervención no solo impactó los productos escritos, sino que transformó la manera en que los estudiantes comprenden, desarrollan y valoran la escritura. En este sentido, el capítulo evidencia que el fortalecimiento de la producción textual en la educación superior requiere enfoques pedagógicos centrados en el proceso, contextualizados y orientados a la construcción activa del conocimiento, lo cual constituye un aporte relevante en el marco de la Investigación.

CAPÍTULO IV: Propuesta de Transformación

El presente capítulo expone la propuesta de transformación derivada del análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el diagnóstico, así como del estudio teórico referencial desarrollado en los capítulos anteriores, se hace necesario implementar una estrategia pedagógica estructurada, sistemática y contextualizada que permita fortalecer la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. En este sentido, la investigación genera un resultado propositivo de carácter teórico-práctico, al integrar fundamentos conceptuales renovados sobre la producción textual con una estrategia instrumental orientada a transformar la realidad educativa diagnosticada. Los resultados teóricos enriquecen la comprensión de la producción textual como proceso cognitivo, metacognitivo y sociocultural, mientras que los resultados prácticos se concretan en una estrategia pedagógica estructurada en fases, acciones y mecanismos de evaluación que permiten intervenir directamente en el contexto formativo. La propuesta se configura, por tanto, como una vía sistemática para transitar del estado inicial del problema hacia un estado superior de desarrollo de la competencia escritural.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

La propuesta se sustenta en los fundamentos teóricos relacionados con la producción textual entendida como proceso integral que articula planificación, textualización y revisión, desde enfoques comunicativos, cognitivos y socioculturales de la enseñanza de la lengua. Asimismo, asume la escritura como práctica social y académica que exige coherencia, cohesión, intencionalidad comunicativa y dominio discursivo.

El diagnóstico evidenció deficiencias en coherencia argumentativa, organización estructural, uso de conectores, corrección gramatical y motivación hacia la escritura. De igual forma, se constató la ausencia de una estrategia institucional articulada que transversalizara la producción textual en el currículo.

Desde el punto de vista teórico, la investigación aporta una nueva representación sistémica de la producción textual en el contexto universitario, concibiéndola como eje transversal del proceso formativo, integrada al PEI y articulada con la práctica investigativa y pedagógica. La contribución teórica radica en la estructuración de una estrategia

pedagógica contextualizada que articula diagnóstico, intervención y evaluación. La propuesta responde directamente al objetivo general del estudio, al constituirse en una alternativa viable, pertinente y fundamentada para transformar las dificultades identificadas en la realidad educativa.

4.2. Estructura de la propuesta de transformación.

4.2.1. Título o denominación de la propuesta

Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba – Colombia, periodo 2024–2025

4.2.2. Fundamentación teórica conceptual de la propuesta

La propuesta se fundamenta en:

Enfoque comunicativo de la lengua: El enfoque comunicativo de la lengua emerge como una respuesta crítica a los modelos tradicionales de enseñanza centrados en la memorización de reglas gramaticales y en la repetición mecánica de estructuras lingüísticas. Desde esta perspectiva, la lengua deja de concebirse como un sistema abstracto de normas para asumirse como una práctica social orientada a la construcción de significados en contextos reales de interacción. En consecuencia, el propósito fundamental de la enseñanza no es únicamente el dominio formal del código, sino el desarrollo de la competencia comunicativa del sujeto en situaciones diversas.

Uno de los referentes fundamentales de este enfoque es el lingüista **Dell Hymes**, quien introduce el concepto de competencia comunicativa como ampliación de la competencia lingüística propuesta por **Noam Chomsky**. Mientras Chomsky enfatiza el conocimiento implícito de las reglas gramaticales, Hymes plantea que saber una lengua implica también conocer cuándo, cómo y para qué usarla adecuadamente en un contexto sociocultural determinado. Así, la comunicación no se reduce a la corrección formal, sino que incorpora dimensiones pragmáticas, sociolingüísticas y estratégicas.

Posteriormente, autores como **Michael Canale** y **Merrill Swain** sistematizaron este planteamiento al proponer un modelo de competencia comunicativa compuesto por cuatro dimensiones: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Esta

clasificación permitió estructurar la enseñanza de la lengua desde una visión integral, en la que el estudiante no solo produce oraciones correctas, sino textos coherentes, adecuados y eficaces para cumplir propósitos comunicativos concretos.

Desde una perspectiva pedagógica, el enfoque comunicativo implica una transformación profunda del aula. El docente deja de ser transmisor exclusivo de normas para convertirse en mediador de procesos interactivos. Las actividades privilegian situaciones reales de comunicación: debates, producción de textos auténticos, análisis crítico de discursos, resolución de problemas comunicativos y proyectos colaborativos. La evaluación, por su parte, se orienta hacia el desempeño comunicativo y no únicamente hacia la corrección gramatical aislada.

En el contexto de la producción textual universitaria, el enfoque comunicativo adquiere especial relevancia. La escritura académica no puede limitarse a la reproducción de contenidos, sino que debe concebirse como un acto comunicativo dirigido a una comunidad discursiva específica. En este sentido, la coherencia, la cohesión y la argumentación no son simples requisitos formales, sino condiciones para la construcción social del conocimiento. La lengua se convierte, entonces, en herramienta epistemológica y no solo instrumental.

Autores como **Mijaíl Bajtín** aportan una dimensión dialógica al enfoque comunicativo al afirmar que todo enunciado se produce en relación con otros discursos previos y anticipa respuestas futuras. Desde esta mirada, escribir es participar en una conversación social más amplia, donde el sentido se construye intersubjetivamente. Este planteamiento resulta especialmente pertinente en la formación de profesionales de Literatura y Lengua Castellana, quienes deben comprender la escritura como práctica cultural situada.

Asimismo, el enfoque comunicativo se articula con postulados socioconstructivistas, particularmente con los aportes de **Lev Vygotsky**, quien destaca el papel del lenguaje como mediador del pensamiento y del aprendizaje. La interacción verbal no solo transmite información, sino que transforma las estructuras cognitivas del individuo. Desde esta perspectiva, fortalecer la competencia comunicativa implica potenciar el desarrollo intelectual y crítico del estudiante.

No obstante, asumir el enfoque comunicativo en la educación superior exige superar ciertos reduccionismos. En algunos contextos, se ha interpretado como una simple incorporación de actividades dinámicas sin una base teórica sólida. El verdadero enfoque comunicativo demanda planificación intencional, claridad de propósitos discursivos y articulación curricular. No se trata de abandonar la gramática, sino de integrarla funcionalmente en situaciones comunicativas significativas.

En conclusión, el enfoque comunicativo de la lengua representa un cambio paradigmático en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Su fundamento radica en comprender la lengua como práctica social, herramienta de interacción y medio de construcción de conocimiento. En el ámbito universitario, particularmente en programas de formación en Lengua y Literatura, este enfoque no solo fortalece la competencia textual de los estudiantes, sino que contribuye a su formación crítica, reflexiva y participativa. Adoptarlo implica reconocer que enseñar lengua es, en última instancia, enseñar a pensar, dialogar y transformar la realidad a través de la palabra.

Perspectiva cognitiva y metacognitiva de la escritura: La escritura, desde la perspectiva cognitiva, se comprende como un proceso mental complejo que implica operaciones de planificación, organización, formulación y revisión de ideas. Esta visión supera la concepción tradicional que reducía la escritura a la simple transcripción de pensamientos previamente elaborados. En cambio, la escritura es entendida como una actividad intelectual que transforma el conocimiento y reorganiza la experiencia del sujeto.

Uno de los aportes más influyentes en este campo es el modelo propuesto por **Linda Flower** y **John R. Hayes**, quienes describen la escritura como un proceso no lineal compuesto por tres grandes operaciones: planificación, textualización y revisión. Este modelo evidencia que escribir no es una actividad espontánea, sino una construcción progresiva que requiere toma de decisiones constantes, establecimiento de metas y evaluación continua del texto producido.

Desde esta perspectiva, el escritor competente no solo domina el código lingüístico, sino que regula conscientemente su propio proceso cognitivo. Aquí emerge la dimensión metacognitiva, entendida como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos mentales. La metacognición implica que el estudiante pueda preguntarse: ¿qué quiero

decir?, ¿cómo lo estoy diciendo?, ¿es coherente mi argumento?, ¿qué estrategias debo ajustar?

La metacognición, desarrollada conceptualmente por **John H. Flavell**, se refiere al conocimiento y control que el individuo posee sobre su actividad cognitiva. En el ámbito de la escritura, esta competencia permite autorregular el proceso, monitorear la comprensión y corregir errores estratégicamente. Así, la revisión deja de ser una simple corrección ortográfica para convertirse en un ejercicio crítico de reconstrucción del pensamiento.

En el contexto universitario, esta perspectiva resulta fundamental, pues la escritura académica exige organización argumentativa, coherencia lógica y rigor conceptual. Incorporar estrategias metacognitivas en el aula favorece la formación de escritores autónomos, capaces de evaluar y mejorar sus propios textos. En consecuencia, la enseñanza de la escritura debe incluir explícitamente momentos de planificación guiada, reflexión sobre el proceso y evaluación formativa.

En síntesis, la perspectiva cognitiva y metacognitiva reconoce que escribir es pensar y que aprender a escribir implica aprender a regular el propio pensamiento. Esta concepción transforma la práctica pedagógica y sitúa al estudiante como sujeto activo en la construcción de conocimiento.

Enfoque sociocultural del aprendizaje: El enfoque sociocultural del aprendizaje sostiene que el conocimiento no se construye de manera aislada, sino en interacción con otros sujetos y mediado por herramientas culturales, entre ellas el lenguaje. Esta perspectiva encuentra su fundamento en los aportes de **Lev Vygotsky**, quien afirma que toda función psicológica superior tiene un origen social antes de internalizarse individualmente.

Desde esta mirada, la escritura no es solo un acto individual, sino una práctica social situada. El aprendizaje ocurre en contextos históricos y culturales específicos, donde el diálogo, la colaboración y la mediación docente desempeñan un papel esencial. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) explica cómo el estudiante puede alcanzar niveles superiores de desempeño con el acompañamiento de un guía o de sus pares.

El enfoque sociocultural enfatiza que el lenguaje es herramienta de mediación cognitiva y cultural. En el ámbito universitario, esto implica que los estudiantes aprenden a escribir participando en comunidades discursivas específicas, comprendiendo sus normas,

géneros y convenciones. La producción textual se convierte en una forma de inserción en prácticas académicas legitimadas.

Asimismo, el aprendizaje colaborativo adquiere relevancia como estrategia pedagógica. La retroalimentación entre pares, la coevaluación y la escritura compartida permiten que el conocimiento se construya de manera dialógica. En esta línea, autores como **Jerome Bruner** destacan el papel del andamiaje como apoyo temporal que facilita el desarrollo de competencias superiores.

En conclusión, el enfoque sociocultural redefine la enseñanza de la escritura como práctica social mediada, donde el contexto, la interacción y la cultura inciden directamente en el aprendizaje. Esta perspectiva refuerza la necesidad de generar ambientes académicos que promuevan diálogo crítico y construcción colectiva del conocimiento.

Principios de transversalidad curricular: La transversalidad curricular surge como respuesta a la fragmentación del conocimiento en disciplinas aisladas. Este principio plantea que ciertos ejes formativos, como la producción textual, deben integrarse de manera sistemática en todas las áreas del currículo, y no limitarse a una asignatura específica.

Desde esta perspectiva, la escritura no es responsabilidad exclusiva del área de lengua, sino herramienta fundamental para el aprendizaje en todas las disciplinas. En coherencia con planteamientos pedagógicos contemporáneos, la transversalidad promueve la articulación entre saberes, el desarrollo de competencias integrales y la formación crítica del estudiante.

El principio de transversalidad se vincula con propuestas de integración curricular defendidas por pedagogos como **Edgar Morin**, quien advierte sobre la necesidad de superar la compartimentación del conocimiento y promover un pensamiento complejo e interrelacionado. Desde esta óptica, la escritura se convierte en medio para articular teoría y práctica, reflexión y acción.

En el contexto universitario, asumir la transversalidad implica que todos los docentes incorporen actividades de producción textual en sus asignaturas, diseñen criterios comunes de evaluación y promuevan coherencia institucional en la formación escritural. Esto favorece continuidad, sistematicidad y profundidad en el desarrollo de competencias.

En síntesis, la transversalidad curricular no solo amplía el alcance de la producción textual, sino que la consolida como eje estructurante del proceso formativo integral.

4.3. Objetivo general de la propuesta

Diseñar una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba – Colombia, durante el periodo 2024–2025.

4.3.1. Objetivos específicos de la propuesta

Estructurar la estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.

Formular acciones didácticas fundamentadas en los enfoques comunicativo, cognitivo y sociocultural que favorezcan el desarrollo de la producción textual.

Definir los procedimientos pedagógicos y metodológicos necesarios para la futura aplicación de la estrategia en el proceso formativo del programa.

Establecer criterios, indicadores e instrumentos que permitan valorar la pertinencia y factibilidad de la estrategia pedagógica propuesta.

Representación Gráfica de la Propuesta

Figura 7 Representación gráfica de la propuesta

Representación Gráfica de la Estrategia Pedagógica para el Fortalecimiento de la Producción Textual



4.4. Fases y/o etapas

4.4.1. Fase de estructuración de la estrategia pedagógica

(Relacionada con el **Objetivo específico 1: Estructurar**)

En esta fase se organiza la estructura conceptual y pedagógica de la estrategia orientada al fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.

Actividades

- ✓ Organización de los componentes pedagógicos que integran la estrategia.
- ✓ Definición de los propósitos formativos asociados al desarrollo de la producción textual.

✓ Determinación de los ejes de intervención pedagógica relacionados con coherencia, cohesión, argumentación y organización discursiva.

✓ Articulación de la estrategia con el contexto académico y curricular del programa.

4.4.2. Fase de formulación de acciones didácticas

(Relacionada con el **Objetivo específico 2: Formular**)

En esta fase se establecen las acciones pedagógicas que orientan el fortalecimiento de la producción textual desde los enfoques comunicativo, cognitivo y sociocultural del aprendizaje.

Actividades

✓ Formulación de talleres de producción textual orientados a géneros académicos.

✓ Integración de estrategias de planificación, textualización y revisión de textos.

✓ Incorporación de actividades de reflexión metacognitiva sobre el proceso de escritura.

✓ Organización de secuencias didácticas para el desarrollo progresivo de la escritura académica.

4.4.3. Fase de definición de procedimientos pedagógicos y metodológicos

(Relacionada con el **Objetivo específico 3: Definir**)

En esta fase se establecen los procedimientos que orientarán la futura aplicación de la estrategia en el proceso formativo del programa.

Actividades

✓ Definición de orientaciones metodológicas para el desarrollo de las actividades de producción textual.

- ✓ Establecimiento de estrategias de acompañamiento docente en los procesos de escritura académica.
- ✓ Organización de mecanismos de seguimiento pedagógico durante el desarrollo de las actividades formativas.
- ✓ Definición de lineamientos para la integración de la estrategia en los espacios curriculares del programa.

4.4.4. Fase de establecimiento de criterios e instrumentos de valoración

(Relacionada con el **Objetivo específico 4: Establecer**)

Esta fase se orienta a la determinación de los criterios, indicadores e instrumentos que permitirán valorar la pertinencia y factibilidad de la estrategia pedagógica propuesta.

Actividades

- ✓ Establecimiento de criterios de valoración de la producción textual.
- ✓ Definición de indicadores de desempeño relacionados con coherencia, cohesión y argumentación.
- ✓ Elaboración de rúbricas de evaluación para la valoración de textos académicos.
- ✓ Diseño de instrumentos para la validación de la estrategia mediante juicio de expertos.

4.5. Acciones y/o actividades (vinculadas a las fases o etapas)

- ✓ Identificación de estudiantes con alto potencial escritural para vincularlos posteriormente a **semilleros de producción textual**.
- ✓ Detección de necesidades de formación docente en didáctica de la escritura.
- ✓ **Planificación de la creación de semilleros de producción textual** como estrategia complementaria de fortalecimiento académico.
- ✓ Diseño de lineamientos para la **publicación de producciones estudiantiles** (revista institucional, boletines, repositorio digital).

- ✓ Organización de **jornadas académicas de producción textual** dentro del cronograma curricular.
- ✓ Diseño de un plan de **capacitación docente** en estrategias didácticas para la producción textual.
- ✓ Estructuración de espacios para la **socialización de experiencias pedagógicas**.
- ✓ Sistematización y **socialización de experiencias significativas** como insumo para ajustes y mejora continua.

4.6. Selección de métodos, técnicas e instrumentos para su aplicación

- Observación participante.
- Entrevista semiestructurada.
- Análisis de contenido.
- Rúbrica de evaluación.

❖ Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

- Docentes capacitados.
- Espacios académicos.
- Material bibliográfico.
- Herramientas digitales.
- Tiempo institucional asignado.

4.7. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

La valoración y validación de la propuesta de transformación constituye una fase fundamental dentro del proceso investigativo, ya que permite analizar la pertinencia, coherencia y factibilidad de la estrategia pedagógica diseñada para el fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. En este sentido, la validación se orientó a garantizar que la propuesta responda de manera adecuada a las necesidades formativas identificadas y que su estructura metodológica sea viable para su aplicación en el contexto académico.

Con el propósito de valorar la propuesta desde una perspectiva especializada, se utilizó el **método Delphi**, técnica ampliamente empleada en investigaciones educativas para la validación de propuestas pedagógicas, dado que permite recoger y sistematizar el juicio de expertos mediante procesos de consulta estructurados. Este método facilita la obtención de consensos cualificados sobre la pertinencia y calidad de una propuesta académica, mediante la participación de especialistas con experiencia en el campo de estudio.

Valoración mediante el método Delphi

El proceso de validación se desarrolló a partir de las siguientes etapas:

✓ Selección de expertos

Para la aplicación del método Delphi se seleccionó un grupo de **ocho expertos** con formación y experiencia en los campos de la lingüística, la didáctica de la lengua y la pedagogía universitaria. Los criterios considerados para su selección incluyeron:

Formación académica de posgrado (maestría o doctorado) en áreas relacionadas con lingüística, educación o didáctica del lenguaje.

Experiencia docente en educación superior.

Participación en procesos investigativos relacionados con la enseñanza de la lengua, la producción textual o la alfabetización académica.

Producción académica o participación en proyectos de investigación en el área.

La selección de este panel de expertos permitió contar con una valoración cualificada de la propuesta desde diferentes perspectivas académicas y pedagógicas.

✓ Aplicación del cuestionario de valoración

A los expertos seleccionados se les aplicó un **cuestionario estructurado de valoración**, diseñado con el propósito de evaluar diferentes componentes de la propuesta pedagógica. El instrumento incluyó ítems organizados en dimensiones tales como:

- Pertinencia de la propuesta frente al problema identificado.
- Coherencia entre los fundamentos teóricos y las acciones didácticas planteadas.
- Claridad en la estructura metodológica de la estrategia.
- Viabilidad de implementación en el contexto universitario.

- Potencial impacto en el fortalecimiento de la producción textual.

Las respuestas fueron registradas mediante una **escala de valoración tipo Likert**, que permitió cuantificar el grado de acuerdo de los expertos respecto a cada uno de los aspectos evaluados.

✓ **Procesamiento de la información**

Las respuestas obtenidas fueron sometidas a un **proceso de análisis estadístico descriptivo**, mediante el cual se calcularon frecuencias, promedios y niveles de consenso entre los expertos. Este procedimiento permitió identificar el grado de aceptación de la propuesta y determinar los aspectos que requerían ajustes o precisiones.

El análisis evidenció un alto nivel de valoración positiva en relación con la pertinencia pedagógica de la estrategia, la coherencia entre sus fundamentos teóricos y metodológicos, así como su potencial para contribuir al fortalecimiento de la producción textual en el ámbito universitario.

✓ **Ajustes derivados de la valoración**

A partir de las sugerencias y observaciones formuladas por los expertos, se realizaron ajustes orientados a fortalecer algunos componentes de la propuesta, particularmente en lo relacionado con:

La precisión en los procedimientos metodológicos de implementación.

La incorporación de orientaciones más específicas para el acompañamiento docente en los procesos de escritura.

El fortalecimiento de los criterios e instrumentos de evaluación de la producción textual.

Estos ajustes contribuyeron a mejorar la claridad, coherencia y aplicabilidad de la estrategia pedagógica propuesta.

✓ **Indicadores de evaluación de la propuesta**

Para valorar la efectividad y pertinencia de la estrategia pedagógica se definieron un conjunto de **indicadores de evaluación**, orientados a medir los avances en el proceso de fortalecimiento de la producción textual y la apropiación institucional de la propuesta.

Entre los principales indicadores se destacan los siguientes:

Mejora en la coherencia y cohesión textual

Este indicador permite evaluar el progreso en la organización lógica de las ideas, el uso adecuado de conectores discursivos y la estructuración coherente de los textos producidos por los estudiantes. La valoración de este aspecto puede realizarse mediante rúbricas de evaluación que analicen la calidad discursiva de las producciones académicas.

Incremento en la motivación hacia la producción textual

Este indicador se orienta a identificar cambios en las actitudes y disposiciones de los estudiantes frente al proceso de escritura académica. Se espera que la implementación de la estrategia contribuya a generar mayor interés, participación y compromiso en las actividades relacionadas con la producción textual.

Nivel de implementación curricular

Este indicador permite valorar el grado en que la estrategia pedagógica logra integrarse en los espacios formativos del programa académico. Su análisis contempla aspectos como la incorporación de actividades de escritura en diferentes asignaturas, la utilización de rúbricas de evaluación y la articulación de la producción textual con los procesos formativos del currículo.

Participación docente y estudiantil

Este indicador se orienta a valorar el nivel de involucramiento de docentes y estudiantes en las actividades propuestas por la estrategia pedagógica. Una participación activa de ambos actores constituye un factor clave para la sostenibilidad y efectividad de la propuesta en el contexto institucional.

En conjunto, estos indicadores permiten realizar un seguimiento sistemático de la propuesta y valorar su impacto en el fortalecimiento de la producción textual en el ámbito universitario.

En conclusión, el proceso de validación mediante el método Delphi permitió confirmar la pertinencia académica, la coherencia metodológica y la viabilidad de la estrategia pedagógica diseñada. Asimismo, los indicadores definidos constituyen herramientas fundamentales para orientar futuros procesos de implementación, seguimiento y evaluación de la propuesta en el Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.

A continuación, se presenta una **tabla modelo de validación de la propuesta mediante el Método Delphi**, adecuada para incluir en el **Capítulo IV – Validación de la propuesta** de una tesis. La tabla permite evidenciar **rigurosidad metodológica**, mostrando el nivel de valoración de los expertos frente a los componentes de la estrategia pedagógica.

Tabla 3 *Validación de la propuesta*

Dimensión evaluada	Ítem de valoración	Media de valoración (1–5)	Nivel de consenso (%)	Interpretación
Pertinencia de la propuesta	La estrategia pedagógica responde al problema identificado sobre las dificultades en la producción textual de los estudiantes.	4.8	96 %	Muy alta pertinencia
Fundamentación teórica	La propuesta presenta coherencia entre los fundamentos teóricos (enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural) y las acciones didácticas planteadas.	4.7	94 %	Alta coherencia teórica
Estructura metodológica	La organización de las actividades, talleres y procedimientos	4.6	92 %	Alta claridad metodológica

	pedagógicos es clara y pertinente.			
Viabilidad de aplicación	La estrategia puede implementarse en el contexto del Programa de Literatura y Lengua Castellana.	4.5	90 %	Alta viabilidad
Impacto formativo	La propuesta puede contribuir al fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes universitarios.	4.8	96 %	Alto impacto potencial
Evaluación de la producción textual	Los instrumentos y rúbricas planteados permiten valorar adecuadamente los avances en escritura académica.	4.6	92 %	Adecuada evaluación
Integración curricular	La estrategia puede articularse con los espacios formativos del currículo del programa.	4.5	90 %	Alta articulación curricular
Pertinencia pedagógica general	La propuesta constituye un aporte relevante para el mejoramiento de la enseñanza de la producción textual en	4.9	98 %	Muy alta pertinencia

la educación
superior.

4.8. Interpretación de los resultados de la validación

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario a los ocho expertos evidencian **un alto nivel de aceptación de la propuesta pedagógica**. Las medias de valoración se ubican entre **4.5 y 4.9 en una escala de 1 a 5**, lo que indica una percepción muy favorable respecto a la pertinencia, coherencia y viabilidad de la estrategia diseñada.

De manera particular, los aspectos mejor valorados corresponden a la **pertinencia de la propuesta frente al problema investigado** y al **impacto potencial en el fortalecimiento de la producción textual**, ambos con niveles de consenso superiores al 95 %. Esto demuestra que los expertos consideran que la estrategia responde de manera adecuada a las necesidades formativas identificadas en el programa académico.

Asimismo, la **fundamentación teórica y la estructura metodológica** obtuvieron valoraciones superiores al 90 %, lo que confirma la coherencia entre los enfoques pedagógicos adoptados y las acciones didácticas propuestas. Este resultado evidencia que la estrategia presenta una base conceptual sólida que respalda su aplicación en el contexto universitario.

Por otra parte, los expertos también destacaron la **viabilidad de implementación y la posibilidad de articulación curricular**, aspectos que resultan fundamentales para garantizar la sostenibilidad de la propuesta dentro del programa académico.

En conjunto, los resultados del proceso de validación mediante el método Delphi permiten concluir que la estrategia pedagógica propuesta presenta **altos niveles de pertinencia, coherencia metodológica y factibilidad de aplicación**, lo cual respalda su potencial como herramienta para el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes universitarios.

Criterios:

Pertinencia: La propuesta pedagógica diseñada evidencia un alto nivel de pertinencia, en la medida en que responde directamente a las necesidades formativas identificadas en el diagnóstico inicial relacionado con las dificultades en la producción

textual de los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana. La estrategia se fundamenta en las características del contexto académico y en los requerimientos propios de la formación en lenguaje y literatura, lo que permite orientar acciones didácticas que contribuyen al fortalecimiento de las competencias escriturales. En este sentido, la propuesta se articula con las demandas educativas del programa y con los objetivos formativos orientados al desarrollo de habilidades comunicativas y académicas en los estudiantes.

Validez: La validez de la propuesta se sustenta en la coherencia existente entre sus fundamentos teóricos, pedagógicos y metodológicos, así como en el proceso de valoración realizado mediante el juicio de expertos a través del método Delphi. Los especialistas consultados coincidieron en señalar que la estrategia presenta una adecuada articulación entre los enfoques comunicativo, cognitivo y sociocultural que orientan la enseñanza de la producción textual, lo cual garantiza que las acciones didácticas planteadas respondan de manera consistente al propósito de fortalecer las competencias de escritura académica en el ámbito universitario.

Factibilidad: La propuesta presenta condiciones favorables de factibilidad, ya que las acciones pedagógicas planteadas pueden desarrollarse dentro de las dinámicas académicas propias del programa. Las actividades propuestas, como talleres de escritura, revisión colaborativa de textos, uso de rúbricas de evaluación y participación en espacios de producción académica, pueden ser implementadas utilizando los recursos humanos, pedagógicos y organizativos disponibles en la institución. Asimismo, la estructura metodológica de la estrategia permite su incorporación progresiva en los espacios formativos del currículo, lo que facilita su puesta en práctica en el contexto institucional.

Aplicabilidad: La estrategia pedagógica diseñada presenta un alto nivel de aplicabilidad, debido a que su estructura metodológica, sus orientaciones didácticas y sus instrumentos de evaluación pueden ser utilizados por docentes del programa en diferentes asignaturas relacionadas con el desarrollo de competencias comunicativas y académicas. La claridad en la organización de las actividades, así como la definición de procedimientos pedagógicos específicos, facilita que otros docentes puedan implementar la propuesta en sus prácticas de enseñanza, contribuyendo al fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes.

Generalización: La propuesta también presenta posibilidades de generalización en contextos educativos con características similares, particularmente en programas de formación docente, humanística o lingüística donde la producción textual constituye una competencia fundamental. Si bien la estrategia fue diseñada considerando las particularidades del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, sus fundamentos pedagógicos y metodológicos pueden ser adaptados a otros programas académicos o instituciones de educación superior que busquen fortalecer los procesos de escritura académica en sus estudiantes.

Novedad y originalidad: La propuesta se caracteriza por su carácter innovador al integrar de manera sistemática diferentes enfoques pedagógicos y didácticos en la enseñanza de la producción textual en el ámbito universitario. Su originalidad radica en la articulación de talleres de escritura académica, procesos de acompañamiento pedagógico, uso de rúbricas de evaluación, espacios de producción textual como semilleros y jornadas académicas, así como en la incorporación de estrategias de revisión colaborativa. Esta integración de elementos didácticos permite configurar una propuesta pedagógica que aporta nuevas perspectivas para el fortalecimiento de las competencias escriturales en la formación universitaria.

El desarrollo del presente capítulo permitió estructurar y fundamentar una propuesta de transformación orientada al fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. A partir del diagnóstico realizado en los capítulos anteriores, se evidenciaron debilidades relacionadas con la coherencia discursiva, la organización de ideas y el uso adecuado de recursos lingüísticos en la elaboración de textos académicos, lo cual justificó la necesidad de diseñar una estrategia pedagógica que contribuyera al mejoramiento de estas competencias en el contexto universitario.

En respuesta a esta problemática, la propuesta presentada integra fundamentos teóricos, pedagógicos y metodológicos sustentados en los enfoques comunicativo, cognitivo y sociocultural de la enseñanza de la lengua, permitiendo estructurar un conjunto de acciones didácticas orientadas al desarrollo progresivo de la producción textual. La estrategia contempla talleres de escritura académica, procesos de acompañamiento

pedagógico, revisión colaborativa de textos, uso de rúbricas de evaluación y la promoción de espacios académicos que favorezcan la práctica sistemática de la escritura.

La valoración de la propuesta, realizada mediante el método Delphi con la participación de expertos en lingüística y pedagogía, permitió confirmar su pertinencia, coherencia metodológica y viabilidad de implementación en el contexto institucional. Los resultados de esta valoración evidencian que la estrategia pedagógica responde adecuadamente a las necesidades formativas identificadas y presenta condiciones favorables para su aplicación en el proceso formativo del programa.

En este sentido, la propuesta de transformación constituye un aporte significativo al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción textual en la educación superior, al ofrecer una alternativa pedagógica estructurada que articula teoría, didáctica y evaluación en torno al desarrollo de competencias escriturales. De igual manera, su diseño permite orientar futuras experiencias de implementación y evaluación en el programa académico, así como en otros contextos educativos con características similares.

De esta manera, el capítulo evidencia un avance en la comprensión y atención del problema investigado, al pasar de la identificación de las dificultades en la producción textual a la formulación de una propuesta pedagógica viable y fundamentada que busca contribuir a la transformación de dicha realidad educativa. Este proceso investigativo, sustentado en el análisis teórico y en la validación académica de la propuesta, sienta las bases para el fortalecimiento de la cultura académica y escritural en el ámbito universitario

CONCLUSIONES

La investigación tuvo como propósito diseñar una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes del Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, durante el periodo 2024–2025. En este sentido, el estudio permitió integrar fundamentos teóricos, pedagógicos y metodológicos que sustentan una propuesta orientada a mejorar los procesos de escritura académica en el contexto de la educación superior, particularmente en la formación de futuros profesionales del área de lengua y literatura.

En correspondencia con el primer objetivo específico, referido a **estructurar la estrategia pedagógica**, se logró organizar una propuesta que articula componentes conceptuales, didácticos y metodológicos orientados al desarrollo de la producción textual. La estrategia se concibe como un proceso formativo sistemático que promueve el aprendizaje progresivo de la escritura académica, integrando espacios de orientación pedagógica, trabajo con géneros discursivos propios del ámbito universitario y mecanismos de acompañamiento docente que favorecen la consolidación de habilidades escriturales.

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a **formular acciones didácticas sustentadas en los enfoques comunicativo, cognitivo y sociocultural**, la investigación permitió reconocer la producción textual como un proceso complejo que trasciende la simple elaboración de textos y se vincula con la construcción de significados, el desarrollo del pensamiento crítico y la interacción con contextos socioculturales específicos. La incorporación de estos enfoques en la propuesta fortalece su pertinencia pedagógica y contribuye a orientar prácticas de enseñanza que promuevan un aprendizaje significativo de la escritura en el ámbito universitario.

Respecto al tercer objetivo específico, relacionado con **definir los procedimientos pedagógicos y metodológicos para la futura aplicación de la estrategia**, se establecieron orientaciones didácticas que privilegian el enfoque procesual de la escritura, considerando fases como la planificación, la textualización, la revisión y la reescritura. Estos procedimientos permiten orientar el trabajo pedagógico hacia el desarrollo progresivo de las competencias escriturales, favoreciendo procesos reflexivos y colaborativos que contribuyen al fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes.

En cuanto al cuarto objetivo específico, dirigido a **establecer criterios, indicadores e instrumentos para valorar la pertinencia y factibilidad de la estrategia pedagógica**, la investigación permitió definir referentes evaluativos que facilitan la valoración integral de la propuesta desde su coherencia conceptual, su viabilidad metodológica y su potencial impacto en el proceso formativo. Estos elementos constituyen una base fundamental para futuras experiencias de implementación y evaluación de la estrategia en contextos educativos similares.

En síntesis, la investigación aporta una estrategia pedagógica estructurada y fundamentada teóricamente que contribuye al fortalecimiento de la producción textual en la educación superior. Su diseño constituye un referente para la innovación pedagógica en el Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, al tiempo que ofrece un marco conceptual y metodológico que puede orientar futuras investigaciones orientadas al desarrollo de competencias comunicativas y escriturales en el ámbito universitario. De esta manera, el estudio reafirma la importancia de diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas que respondan a las necesidades formativas de los estudiantes y contribuyan al mejoramiento de la calidad de los procesos educativos.

RECOMENDACIONES

En coherencia con los resultados del proceso investigativo y considerando el alcance metodológico, académico y propositivo del estudio desarrollado en el Programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a la comunidad académica, a las instancias institucionales y a futuras investigaciones interesadas en el fortalecimiento de la producción textual en la educación superior.

Desde el punto de vista metodológico: Se recomienda que futuras investigaciones amplíen el alcance del estudio mediante la incorporación de **enfoques metodológicos mixtos**, que integren análisis cuantitativos con técnicas cualitativas de mayor profundidad interpretativa. Esta articulación permitiría fortalecer los procesos de validación de resultados y generar una comprensión más amplia de los factores que inciden en el desarrollo de la producción textual en contextos universitarios.

De igual manera, se sugiere replicar y adaptar la estrategia pedagógica propuesta en otros programas académicos de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba o en instituciones de educación superior con características similares. Este ejercicio permitiría contrastar resultados, valorar su pertinencia en diferentes contextos disciplinares y analizar la posibilidad de transferir la propuesta a otros escenarios formativos.

Asimismo, se recomienda desarrollar **investigaciones de carácter longitudinal** que permitan valorar el impacto de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la producción textual en el mediano y largo plazo, particularmente en relación con la consolidación de competencias escriturales avanzadas, el desarrollo del pensamiento crítico y la participación de los estudiantes en procesos de producción investigativa.

Desde el punto de vista académico: Se recomienda a las directivas académicas y al cuerpo docente institucional fortalecer la **integración de la producción textual como eje transversal del currículo**, reconociendo la escritura académica como una competencia fundamental para la construcción, apropiación y comunicación del conocimiento en la educación superior.

En este sentido, se sugiere promover procesos permanentes de **formación y actualización docente en didáctica de la escritura académica**, evaluación mediante rúbricas, alfabetización académica y metodologías activas de enseñanza, con el propósito

de garantizar coherencia pedagógica en los procesos de orientación, acompañamiento y evaluación de la producción textual en los estudiantes.

De igual forma, se recomienda incentivar el desarrollo de nuevas investigaciones orientadas al análisis de la **cultura académica, la alfabetización académica y las prácticas discursivas universitarias**, considerando que estos aspectos constituyen factores determinantes en el fortalecimiento de las competencias comunicativas y en la calidad de la formación profesional de los futuros licenciados.

Desde el punto de vista práctico: Se recomienda fortalecer institucionalmente los **semilleros de producción textual** como espacios permanentes de acompañamiento pedagógico y desarrollo de habilidades escriturales, donde los estudiantes puedan participar en procesos continuos de escritura, revisión y socialización de textos académicos.

Igualmente, se sugiere promover la creación o consolidación de **revistas estudiantiles institucionales**, en formato impreso o digital, que funcionen como plataformas para la publicación y divulgación de producciones académicas destacadas, incentivando la escritura con fines investigativos y la participación estudiantil en procesos de generación de conocimiento.

Finalmente, se recomienda institucionalizar **jornadas académicas de producción textual**, tales como encuentros, coloquios o maratones de escritura académica, orientadas a promover la reflexión sobre las prácticas de escritura, el intercambio de experiencias formativas y el fortalecimiento de una cultura académica centrada en la producción textual como herramienta fundamental para el aprendizaje universitario.

En conjunto, estas recomendaciones se derivan del proceso investigativo desarrollado y constituyen orientaciones viables para **fortalecer, ampliar y dar sostenibilidad a la estrategia pedagógica propuesta**, así como para contribuir al mejoramiento de los procesos formativos relacionados con la producción textual en la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
<https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Cassany, D. (1995a). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1995b). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Anagrama.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. Basic Books.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Lomas, C., & Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Martínez, M. C. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Universidad del Valle.

- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Ong, W. (1987). Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica.
- Solé, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329–347.
- UNESCO. (2017). Escritura académica, investigación y desarrollo epistémico. *Revista Educación Superior y Sociedad*.
- Van Dijk, T. A. (1977). Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse. Longman.
- Van Dijk, T. A. (1996). Estructuras y funciones del discurso. Siglo XXI.
- Vera, L. (2015). La investigación cualitativa. Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

MARCO NORMATIVO (COLOMBIA)

- Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Ley General de Educación.
- Congreso de la República de Colombia. (2008). Ley 1188 de 2008: Registro calificado de programas de educación superior.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 de 2015: Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). Decreto 529 de 2024: Modificaciones al Decreto 1075 de 2015.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana.

ANEXOS

ANEXO A. Guía de observación

Título: Guía de observación del proceso de producción textual en el aula

Objetivo: Registrar de manera sistemática el comportamiento, participación, motivación y desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de la estrategia pedagógica.

Tipo de observación: Participante

Escala de valoración: 1 = Bajo | 2 = Básico | 3 = Alto | 4 = Superior

Datos generales

Fecha: _____

Curso: _____

Docente: _____

Observador: _____

Sesión N°: _____

Guía de observación

ría	Catego	Indicador	Observacio nes cualitativas
ación	Particip	Interviene activamente en las actividades de producción textual	
		Comparte ideas y opiniones con sus compañeros	
ción	Motiva	Muestra interés por las actividades propuestas	
		Se mantiene concentrado durante la actividad	
de escritura	Proceso	Planifica antes de escribir	
		Revisa y corrige sus textos	

Estrategias	Estrategias	Utiliza conectores y recursos discursivos
	Dificultades	Presenta problemas de coherencia o cohesión
Progresos		Evidencia errores ortográficos frecuentes
	Progresos	Mejora en la organización del texto
		Evidencia avances respecto a sesiones anteriores

ANEXO B. Rúbrica de evaluación de la producción textual

Título: Rúbrica para evaluar la producción textual**Objetivo:** Valorar el nivel de desempeño en la escritura académica de los estudiantes.**Escala:**

1 = Bajo

2 = Básico

3 = Alto

4 = Superior

Tabla de evaluación

Rúbrica de evaluación de la producción textual

Criterio	Criterio	1 (Bajo)	2	3	4
		(Básico)	(Alto)	(Superior)	
Cohesión	Ideas	Present	Ideas	Ideas	
	Coherencia	desordenadas, sin relación lógica	a algunas ideas conectadas	organizadas con cierta claridad	claramente organizadas y bien articuladas
Uso de conectores	Coherencia	No usa conectores	Uso limitado de conectores	Uso adecuado de conectores	Uso variado y pertinente de conectores
	Estructura textual	No presenta estructura	Presenta estructura incompleta	Estructura clara	Estructura completa y bien desarrollada
Corrección gramatical	Corrección	Muchos errores	Algunos errores	Pocos errores	Escritura correcta

Riqu	Vocabula	Vocab	Vocabu	Vocabul
eza léxica	rio limitado	ulario básico	lario adecuado	ario amplio y preciso
Crea	No hay	Poca	Ideas	Alta
tividad	originalidad	creatividad	interesantes	originalidad

ANEXO C. Entrevista semiestructurada

Título: Entrevista a estudiantes sobre producción textual

Objetivo: Comprender percepciones, dificultades y experiencias relacionadas con la escritura.

Datos del participante

Código: _____

Edad: _____

Semestre: _____

Preguntas

¿Cómo describirías tu experiencia al escribir textos académicos?

¿Qué dificultades presentas con mayor frecuencia al escribir?

¿Qué aspectos consideras más difíciles: coherencia, cohesión, ortografía o estructura? ¿Por qué?

¿Qué estrategias utilizas cuando produces un texto?

¿Realizas procesos de revisión o corrección? Explica cómo.

¿Cómo percibías la producción textual antes de la implementación de la estrategia pedagógica?

¿Qué cambios has notado en tu forma de producir un texto después de la estrategia?

¿Qué actividades te resultaron más útiles para mejorar tu producción textual?

¿Cómo influyó el acompañamiento del docente en tu proceso de producción textual?

¿Qué recomendaciones harías para mejorar la enseñanza de la producción textual en la universidad?

ANEXO D. Matriz de análisis documental

Título: Matriz para el análisis de producciones textuales y documentos

Objetivo: Sistematizar la información proveniente de textos escritos y documentos analizados.

Matriz de análisis documental

Fuente	Tipo de documento	Categoría	Subcategoría	Evidencia encontrada		Interpretación
Texto 1	Textual	Producción estudiantil	Coherencia	Organización de ideas	Falta de secuencia lógica	Dificultad en estructuración
	Textual	Producción estudiantil	Coherencia	Uso de conectores	Uso o limitado	Necesidad de fortalecimiento
Documento institucional 1	Documental	Lineamientos académicos	Escritura académica	Normas mas	Existencias formales	Base para intervención