



Escritura expositiva mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos en Lengua y Literatura Hispánicas, UNAN-Managua/CUR-Estelí, Nicaragua

Expository writing through Project-Based Learning in Hispanic Language and Literature, UNAN-Managua/CUR-Estelí, Nicaragua

Juana Ivon Téllez Herrera

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Centro Universitario Regional de Estelí. UNAN-Managua/CUR-Estelí, Nicaragua.

<https://orcid.org/0000-0003-0088-9308>

juana.tellez@unan.edu.ni

RECIBIDO

09/12/2025

ACEPTADO

11/03/2026

RESUMEN

Actualmente, las dificultades que reflejan los estudiantes universitarios en la redacción de textos expositivos están relacionadas con problemas de concordancia, progresión textual y uso limitado de conectores discursivos, lo que no permite establecer relaciones adecuadas entre oraciones y párrafos y produce textos fragmentados que impiden que la información sea transmitida de forma objetiva. El objetivo de este artículo es analizar la eficacia de una intervención didáctica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para la redacción de textos expositivos en estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas de la UNAN-Managua/CUR-Estelí. Mediante una investigación cualitativa de tipo Investigación-Acción (IA), y la aplicación de las etapas de: 1) diagnóstico del problema; 2) planificación; 3) aplicación de una secuencia didáctica; y 4) análisis de los resultados, se promovió la redacción colaborativa, la capacidad crítica y la autorregulación de los aprendizajes. Con la aplicación de la secuencia didáctica se lograron mejoras significativas en la estructuración del texto, el uso de conectores y la autonomía en el proceso de redacción. La mayoría de los estudiantes evaluó positivamente la metodología y se evidenció su impacto en la motivación y en el desarrollo de competencias comunicativas. El estudio concluye que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia eficaz para fortalecer la escritura académica, vincular el conocimiento con contextos reales y fomentar el aprendizaje autónomo y significativo.

PALABRAS CLAVE

Expresión escrita; aprendizaje basado en proyectos; competencias de escritura; secuencia didáctica.



ABSTRACT

Currently, the difficulties university students face in writing expository texts are related to problems with agreement, textual progression, and limited use of discourse connectors, which prevent them from establishing appropriate relationships between sentences and paragraphs and result in fragmented texts that hinder the objective transmission of information. The objective of this article is to analyze the effectiveness of a teaching intervention based on Project-Based Learning (PBL) for expository writing among first-year university students in the Hispanic Language and Literature program at UNAN-Managua/CUR-Estelí. Through qualitative Action Research (AR) and the application of the following stages: 1) problem diagnosis; 2) planning; 3) implementation of a teaching sequence; and 4) analysis of results, collaborative writing, critical thinking, and self-regulation of learning were promoted. The implementation of the instructional sequence led to significant improvements in text structure, the use of connectors, and autonomy in the writing process. Most students evaluated the methodology positively, and its impact on motivation and the development of communication skills was evident. The study concludes that Project-Based Learning (PBL) is an effective strategy for strengthening academic writing, linking knowledge to real-world contexts, and promoting autonomous and meaningful learning.

KEYWORDS

Written expression; project-based learning; writing skills; didactic sequence.

INTRODUCCIÓN

Navarrete Mendoza & Espinoza Rivera (Navarrete Mendoza & Espinoza Rivera, 2025) mencionan que desarrollar las competencias para escribir textos expositivos es de suma importancia para el desarrollo profesional de los estudiantes universitarios, ya que la competencia de comunicarse de forma escrita es clave en el contexto académico y de vida. Sin embargo, se han detectado grandes limitaciones durante el desempeño académico en tareas relacionadas con la redacción de textos. Esta situación dificulta el desarrollo de una comunicación escrita clara y efectiva.

Medina (2020) menciona que más de la mitad de los estudiantes universitarios que participaron en un estudio sobre las habilidades de redacción presentaron diversas dificultades: 70.59 % presentaron problemas en la adecuación, el 64.71 % de coherencia y otro 64.71% de cohesión textual.

Entre las principales limitaciones que se evidencian en los estudiantes es la falta de la lectura constante, lo que repercute en su habilidad para identificar las estructuras propias de un texto expositivo (Gil Calderón, 2023). Como consecuencia, tienen dificultades para escribir correctamente, lo que se vuelve una barrera para desarrollar la comprensión lectora.

La redacción de textos expositivos es un desafío para los estudiantes, ya que generalmente se utilizan metodologías tradicionales que no estimulan la participación, ni la vinculación con la realidad cotidiana. Esto entorpece la apropiación significativa de los conocimientos, así lo señala Gil Calderón (2023), al referirse a las formas de enseñanza poco innovadoras que mantienen los docentes y, por ende, no integran estrategias contextualizadas.

El uso de un lenguaje cotidiano o informal ya sea excesivamente técnico o demasiado coloquial durante la redacción de los textos, perjudica la correcta interpretación del mensaje. Lo anterior se refleja durante el proceso de planificación, constituyéndose en uno de los problemas que los estudiantes presentan al definir con claridad el público objetivo. Por otra parte, los textos suelen carecer de una progresión temática ordenada, lo que da lugar a ideas desorganizadas, repeticiones innecesarias o introducción de temas irrelevantes. Según Piacente (2006), estos errores se deben, en gran parte, a la omisión de la etapa de planificación.

Así mismo, entre las dificultades que reflejan los estudiantes universitarios en la redacción de textos expositivos, se evidencian los problemas relacionados con la concordancia. Sus escritos presentan ideas desvinculadas del tema tratado, sin una secuencia lógica, lo que perjudica la claridad del mensaje. Igualmente, el uso limitado de conectores discursivos no permite establecer relaciones adecuadas entre oraciones y párrafos, y producen textos fragmentados que impiden que la información sea transmitida de forma objetiva.

Según Ilich Marín y Morales (2004), estas deficiencias se ven agravadas por la ausencia de estrategias de planificación y revisión, esto afecta tanto la forma como el contenido de los textos y reduce la calidad académica de los trabajos presentados.

El Aprendizaje Basado en Problemas, conocido por las siglas ABP en la enseñanza de la redacción de textos expositivos según Toledo Morales & Sánchez García, (2018, pág. 473) representa una estrategia pertinente y que permite las mejoras en las competencias comunicativas de los estudiantes universitarios. Esta metodología, por tanto, estimula la

participación activa, el trabajo colaborativo y la conexión entre teoría y práctica. Lo anterior permite a los estudiantes desarrollar textos con un propósito real dentro de un proyecto. Además, contribuye a superar las limitaciones de enfoques tradicionales y estimula la motivación, la autonomía y la apropiación significativa del conocimiento.

Para la UNAN-Managua / CUR-Estelí, la aplicación de una estrategia a partir del ABP, puede contribuir a mejorar la calidad educativa, estimular la innovación docente y permitir la apertura a líneas de investigación relacionadas con la didáctica de la escritura y la evaluación por competencias. Igualmente incentiva la producción científica institucional, al mejorar la calidad de los textos académicos y aumentar su proyección. Por tanto, el desarrollo de habilidades expositivas mediante esta metodología beneficia a la comunidad universitaria, al contribuir en la formación de profesionales críticos, capaces de comunicar el conocimiento de forma clara y eficaz, alineándose con la misión social y educativa de la universidad.

Antecedentes

Los estudios realizados sobre la redacción de textos expositivos plantean que el principal reto que enfrentan los estudiantes en la actualidad es la escritura, específicamente la aplicación de las reglas y normas de redacción adecuadas a los textos académicos (Tineo Tiquillahuanca, 2023), (Jaén, 2023). Por su parte Mamani Paredes y otros (2022) y Ponce de León (2021) mencionan que el uso correcto de estrategias para la redacción de textos expositivos permite el desarrollo de competencias lingüísticas en los estudiantes.

Por otro lado, Garmendia y Guisasola (2014), encontraron que el ABP estimula mayor motivación y cambios en los estudiantes formados y avances en la investigación desde un enfoque innovador. Así mismo, Román Zamarripa et al., (2016) Noval González, (2021) Miranda Ynga (2011) descubrieron que se potencian las capacidades como planeación, pensamiento crítico, uso de tecnologías digitales y comunicación escrita.

Así mismo, otro estudio realizado por Orellana Torre (2020), Yáñez-Sepúlveda y otros, (2024) demostraron que la aplicabilidad de la estrategia del ABP, se puede trasladar a cualquier ciencia ya que permite la autorregulación de los aprendizajes, y el desarrollo en los estudiantes de aprendizajes significativos. Por tanto, se desarrollan competencias de complementariedad como creatividad, relación teoría práctica, innovación y responsabilidad social.

Fundamentación teórica

Según Zambrano Briones et al. (2022) menciona que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una metodología activa alrededor del estudiante y dirigida a la solución de situaciones reales, en la que se unen componentes importantes que aseguran su eficacia. En este sentido, la aplicación de esta estrategia en el contexto universitario permite que los estudiantes determinen necesidades de aprendizaje e indaguen la información necesaria para comprender y encontrar solución al problema. Del mismo modo, la autonomía se desarrolla por etapas, ya que el estudiante adquiere la responsabilidad de su propio aprendizaje hasta lograr la autorregulación.

Hackshaw, (2022), destaca que redactar es un proceso por etapas que trata, no solamente de la escritura de palabras sino, de planificación, coherencia, y la comunicación de manera objetiva. El ABP, estimula la escritura con propósito, permite un contexto idóneo para

aplicar las etapas del proceso de redacción. Es decir, permite que los maestros den seguimiento a los aprendizajes de manera asertiva.

Es importante comprender que el acto de escribir necesita claridad de ideas, orden lógico y una adecuada organización textual. Según Gallego García y Sanchidrián Blanco (2020), estas competencias se mejoran cuando los alumnos se involucran en proyectos colaborativos, donde intercambian sus descubrimientos, argumentos y propuestas por medio de informes, ensayos u otros formatos escritos. En este sentido, se destaca que los productos resultantes de la aplicación de esta estrategia sean de alta calidad.

Por último, Hackshaw (2022) enfatiza que redactar con corrección y eficacia necesita no solo conocimiento de normas lingüísticas, sino también la capacidad de adaptar el discurso al lector y al propósito comunicativo. El ABP responde a esta exigencia al ofrecer contextos auténticos en los que el estudiante debe escribir para una audiencia real, y promover la mejora de la competencia comunicativa desde un enfoque funcional. De este modo, la redacción deja de ser un ejercicio académico aislado para convertirse en una herramienta significativa que articula el pensamiento crítico, la creatividad y la solución de problemas (Bonilla-Valencia & de Castro-Daza, 2021).

Mahecha Mahecha et al. (2022) y Troya Santillán (2023) explican que los textos expositivos o expositivos – explicativos tienen como propósito informar y explicar un tema con claridad para facilitar la comprensión del lector. Su finalidad no es persuadir sino ampliar o transformar al conocimiento del destinatario. Es, por tanto, que la enseñanza sobre la redacción de textos expositivos es un tema de gran relevancia en las universidades para la correcta divulgación de los descubrimientos científicos académicos.

El objetivo de este artículo es analizar la eficacia de la aplicación de una secuencia didáctica integrada a la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), para la redacción de textos expositivos, en cuanto a conocimientos teóricos, mejoras de productos, redacción e interacción con la metodología aplicada.

MATERIALES Y MÉTODOS

Según el enfoque filosófico, la presente investigación es de carácter cualitativo, ya que se centra en la recolección e interpretación de datos sin medición numérica. Este enfoque se caracteriza por ser inductivo, pues va de lo particular a lo general (Baustista 2011).

La metodología aplicada en este estudio fue la Investigación-Acción. Bautista (2011) la define como un proceso en el que investigadores y participantes trabajan juntos para identificar un problema, comprenderlo y transformarlo mediante la acción. Su objetivo es generar conocimiento práctico y a la vez producir cambios concretos en la realidad social o educativa. Este enfoque permite aplicar la metodología del ABP ya que, se aplican procesos estructurados en el que se identifica la problemática en redacción y se promueve el autoaprendizaje a través de estrategias educativas que permiten la independencia en el estudiante.

Población y muestra

La población del estudio estuvo conformada por los 179 estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas de la UNAN-Managua/CUR-Estelí matriculados en el segundo semestre de 2025. De este grupo se seleccionó una muestra de los 28 estudiantes de primer año de los cuales 7 son varones y 21 son mujeres, todos de la misma carrera.

Debido a que se trató de una investigación cualitativa, la muestra es no probabilística. Se tomaron en cuenta criterios de representatividad y factibilidad, tales como: interés demostrado por el ABP, entendido no como una preferencia teórica, sino como una disposición activa hacia el trabajo colaborativo, autónomo y contextualizado. Otro criterio clave fue la disponibilidad de los estudiantes para involucrarse en todas las fases del estudio, desde la planificación hasta la evaluación, asegurando así una participación sostenida.

La muestra se restringió a alumnos matriculados en Comunicación Escrita I, componente pertinente para trabajar competencias de redacción desde una perspectiva didáctica activa. Esta delimitación permitió vincular la propuesta pedagógica con los objetivos curriculares del curso. No se incluyen en este estudio los casos de condicionamientos académicos severos (ej. situación de rezago extremo o abandono parcial del curso) e inasistencia o participación intermitente en las fases del estudio.

Las técnicas para la recopilación de la información fueron: la observación participante, diario del investigador, análisis documental y entrevista.

Los instrumentos fueron validados por expertos, docentes especialistas en Didáctica y en Metodología de la Investigación Educativa. Para ello, se les entregaron listas de cotejo que contenían los criterios de validación como pertinencia, coherencia, secuencia, claridad, relevancia. Después de una revisión exhaustiva se emitió una carta de validación.

Cabe señalar que la investigación no se extendió a otros grupos de carreras, debido a la necesidad de articular el proceso con el Componente Comunicación Escrita I, desarrollado por la docente investigadora, y el Componente Integrador I, lo que aseguró coherencia y pertinencia en la aplicación del estudio.

Etapas de la investigación

La metodología de investigación-acción se organiza en cuatro fases. Kemmis (1989), citado por Latorre (2005, pág. 35), plantea un modelo enfocado concretamente al ámbito educativo. Este esquema metodológico se enfoca en torno a dos ejes fundamentales que interactúan de forma invariable: por una parte, el eje estratégico, que integra la acción con la reflexión crítica; y por otro, el eje organizativo, apoyado en la planificación rigurosa y la observación sistemática de las prácticas docentes.

La primera etapa de planificación, que trató sobre la identificación de un problema o foco de investigación, se realizó de un diagnóstico inicial de la situación, es decir la capacidad de los estudiantes para redactar textos expositivos a partir de la observación de un video.

El video utilizado lleva por título “Esclavos del celular”, creado por Bemoles (2017), trató sobre el uso desmedido de los teléfonos celulares y la pérdida de la empatía, la unión familiar, así como la convivencia entre la comunidad. A partir de la visualización del video, los estudiantes debían identificar los valores presentes y aplicarlos en la redacción del texto. Esto permitió comprender el contexto analizado y sustentarlo en documentación teórica y empírica.

Lo anterior fue la base para la formulación del plan de intervención para la mejora de las habilidades de redacción de textos expositivos. Lo consistió en el diseño de una secuencia didáctica que se concretó en una hipótesis de acción, orientada a cambiar la realidad estudiada en el contexto educativo.

La segunda etapa sobre la acción, se desarrolló la aplicación del plan de intervención diseñado. En esta etapa, los estudiantes participaron en actividades orientadas a la redacción de textos expositivos, al poner en práctica las estrategias aprendidas durante el proceso. Las que consistían en organizar los equipos de trabajo, las temáticas para la redacción del texto, los tiempos para la elaboración del producto.

La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) permitió un trabajo colaborativo, en el que los participantes investigaron, redactaron y reflexionaron de manera conjunta sobre sus escritos, lo que fortaleció su compromiso con la tarea de escritura y facilitó la asimilación de los conocimientos.

Asimismo, en esta fase se realizó un seguimiento del ambiente de trabajo, de las actitudes del grupo y de las condiciones que podían influir en el cumplimiento de los objetivos planteados. Lo anterior, se registró a través del diario del investigador que permitió extraer variables no controladas como la interacción entre los estudiantes durante la fase de planificación para la redacción del texto. También los ritmos de aprendizajes que se pueden observar entre los integrantes del mismo equipo de trabajo.

En la tercera etapa se aplicó la observación o supervisión del plan de acción. La etapa de observación se centró en estudiar el impacto de las actividades aplicadas en la intervención. A través de la observación participante, la maestra evaluó los resultados obtenidos en los textos expositivos elaborados por los estudiantes, además de la interacción entre los participantes. Esto permitió la reflexión sobre la eficacia de las estrategias aplicadas, en cuanto al plan de escritura y el trabajo colaborativo, en el fortalecimiento de las habilidades de redacción.

Lo anterior quedó registrado en el diario de campo de la docente y en los informes de observación elaborados por los estudiantes, quienes aportaron al análisis crítico de la práctica pedagógica en el aula.

Por último, **una cuarta etapa aplicada fue la reflexión**, en la que, a partir de las observaciones realizadas, se procedió a analizar el impacto de las actividades durante el proceso de creación de los textos expositivos por los estudiantes. En esta etapa se valoró los avances de aprendizaje y la efectividad de las estrategias aplicadas, y las habilidades interpersonales desarrolladas por los estudiantes durante la interacción con sus compañeros.

Por otro lado, las notas en el diario de campo por cada sesión, permitió la comprensión de los elementos que surgieron en el momento y su impacto en los resultados del producto. También se retomó los análisis críticos de los estudiantes quienes identificaron sus limitaciones y avances en la redacción de textos expositivos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis y la discusión de los resultados se presentan de acuerdo con las etapas implementadas durante el proceso de desarrollo de las competencias de escritura de textos expositivos. Esta organización permite analizar cómo cada fase de la intervención contribuyó al fortalecimiento progresivo de las habilidades de planificación, redacción y revisión en los participantes. De esta forma, los hallazgos se interpretan con la consideración de una secuencia metodológica aplicada, lo que facilita comprender la evolución de los aprendizajes y la incidencia de cada etapa en la consolidación de la competencia escritural.

Etapa 1. Diagnóstico: conocimientos previos sobre redacción

Para comprender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, es esencial identificar conocimientos previos sobre la redacción de textos expositivos. Dentro de la fase inicial del ABP, se encontró que los estudiantes mostraron un nivel inicial de dominio teórico en aspectos como la microestructura, macroestructura, cohesión y coherencia.

Navarrete Mendoza y Espinoza Rivera (2025), Gil Calderón (2023) destacan que una de las principales deficiencias en la redacción estudiantil es la limitada comprensión de los elementos estructurales y lingüísticos del texto. Estas carencias afectan directamente la organización y claridad de sus producciones escritas, lo cual demanda una intervención pedagógica focalizada.

En cuanto a la fase de planificación, se observó que son muy pocos los estudiantes que tienen noción de las etapas de planificación, ya que en esta etapa diagnóstica se evidenció que 10 de los 28 estudiantes delimitaron el tema, formularon el propósito de escritura y organizaron sus ideas coherentemente antes de redactar el texto. En cambio, durante la textualización – introducción, se observó que 11 de los 28 estudiantes lograron introducir el tema de manera clara y coherente.

Los resultados obtenidos confirman lo planteado por Ilich Marín y Morales (2004), al mostrar que la falta de estrategias de planificación y revisión impactan negativamente tanto en la forma como en el contenido de los textos. Es decir, los estudiantes en un primer momento no cuentan con las competencias de contextualizar las ideas generadas a partir de la observación del video.

En la fase del desarrollo del texto expositivo, se observó que 9 de los 28 estudiantes aplicaron de manera parcial las estrategias de organización discursiva, tales como la relación causa-efecto, la comparación-contraste, y el uso adecuado de mecanismos de coherencia y cohesión textual. En la etapa de planificación, se evidenció que únicamente 10 de los 28 estudiantes lograron delimitar el tema, formular un propósito de escritura y organizar las ideas principales antes de redactar el texto.

Hackshaw (2022), destaca que las etapas de planificación son fundamentales, sin embargo, los estudiantes mostraron dificultad para aplicar las estructuras expositivas básicas, como la causa-efecto o la comparación, y las normas de textualidad, especialmente en términos de coherencia e intencionalidad.

En cuanto a la corrección de forma, ortografía y adecuación textual, se observó que 12 de los 28 estudiantes realizaron un proceso de revisión parcial, centrado principalmente en aspectos superficiales del texto. Igualmente se evidenció limitación por parte de los estudiantes al hacer la corrección y evaluación de los textos, puesto que, únicamente 8 de los 28 estudiantes demostraron acciones de autorregulación y reflexión sobre su propio proceso de escritura. En este sentido, Guitart (2011) expresa que los estudiantes desarrollan las capacidades de identificar sus necesidades de aprendizaje cuando asumen la responsabilidad de autoevaluación de sus escritos.

Etapa 2. Diseño del Plan de acción

A partir del diagnóstico inicial, se estructuró un plan de acción con base en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), articulado en una secuencia de fases que permitieran una progresión lógica y pedagógicamente fundamentada: preparación,

planificación, textualización, revisión, preparación para la divulgación y verbalización de la experiencia. Esta organización responde a la necesidad de ofrecer las facilidades para el desarrollo de competencias para la redacción, sino que también permite una implicación activa y analítica del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

Esta secuenciación responde a los principios de Pozuelos citado por Paukner Nogués y Sandoval Molina (2018), quien insiste que el ABP exige una planificación meticulosa que contenga la selección de un tema de importancia y adecuado al contexto, la formulación de preguntas que activen el pensamiento crítico, y una coordinación colaborativa que promueva la construcción colectiva del conocimiento. En conformidad con ello, se dio mayor importancia a la identificación de problemas genuinos ligados a los intereses del grupo, lo que permitió la implicación emocional y cognitiva de los estudiantes.

La realización de una pregunta que proponga una necesidad a resolver y a la vez, capaz de orientar las acciones pedagógicas hacia el reconocimiento de intereses que estimule la redacción de textos, la investigación autónoma y la producción significativa de textos. Lo anterior permite una mayor activación en la creatividad en el alumnado.

Igualmente, el componente Comunicación I fue visto no como un elemento terminal, sino como parte global del proceso de aprendizaje. Se integraron herramientas de evaluación formativa como rúbricas analíticas y listas de cotejo, diseñadas para ofrecer retroalimentación continua y fomentar la autorregulación, lo que funciona como herramientas metacognitivas, orientadas a la mejora progresiva de las producciones escritas y al fortalecimiento de la conciencia lingüística. De esta manera, la evaluación dejó de ser punitiva para convertirse en un recurso para el crecimiento académico y personal de los estudiantes.

Etapas 3. Aplicación del plan de acción

La aplicación del plan de acción en el marco de un proyecto de escritura se desarrolló en 7 sesiones y está sustentado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Se estableció la fase operativa, en la cual se concretó la realización del texto expositivo. Esta implicó la articulación entre planificación, producción y revisión del escrito, desarrollada mediante dinámicas colaborativas como la asignación de roles dentro del grupo y la lectura en voz alta de la redacción del escrito, esto estimuló el intercambio entre estudiantes. Además, la retroalimentación constante del docente permitió evaluar el progreso del escrito.

Por otro lado, durante la redacción, se integró la lectura y análisis de textos expositivos que sirvieron como insumos formativos, mientras que durante las sesiones grupales se examinó aspectos estructurales y temáticos. La consolidación de las convenciones discursivas del género expositivo a través de la figura docente como mediadora, promovió la apropiación consciente de los rasgos formales del texto expositivo.

En un principio, el foco se sitúa en la planificación del texto y el contenido argumental; luego, se valoran elementos lingüísticos, ortográficos y gramaticales. Esta revisión progresiva refuerza habilidades de autoevaluación y propicia una actitud crítica hacia el texto propio, lo que permitió la mejora continua mediante ajustes fundamentados.

La fase también incorpora prácticas didácticas ajustadas a los obstáculos identificados, como permitir a los estudiantes la utilización de guías metodológicas para la redacción de textos expositivos que sirvieran como base en sus producciones escritas. Igualmente la aplicación de esquemas gráficos, es decir el uso de mapas conceptuales y borradores

preliminares, igualmente se utilizó evaluaciones formativas que se vinculan directamente con desafíos surgidos durante la producción textual.

Lo que resultó verdaderamente efectivo fue la utilización de la lista de cotejo que permitió al estudiante, llevar el control de sus avances en cuanto a los elementos que debe contener el texto expositivo. Durante la observación se constato que el uso de esta lista de cotejo incidió en la toma de decisiones para la redacción de los textos.

Tabla 1 Lista de cotejo para la autoevaluación del texto expositivo

N°	Aspectos que revisar	SÍ	NO
1	Para la redacción del texto expositivo tomé como punto de partida la información contenida en el video presentado.	26	2
2	Hice una lista de las principales ideas abordadas en el video.	24	4
3	Seleccioné una de las ideas abordadas en el video para el tema del texto expositivo.	20	8
4	Delimité el tema para no desviarme de él al momento de la redacción.	26	2
5	Hice un análisis de todas las ideas presentadas en el vídeo para luego hacer un análisis crítico de todo el contenido.	26	2
6	Reflexioné sobre la idea principal a desarrollar en el texto expositivo y me propuse un objetivo de escritura.	22	6
7	Mientras escribía, pensaba en las características del destinatario.	20	8
8	Tomé nota de la tesis expositiva o idea principal del texto y la expresé en un enunciado afirmativo.	17	11
9	Busqué información relevante sobre el tema en otras fuentes.	21	7
10	Antes de iniciar la redacción del texto expositivo, elaboré un esquema o bosquejo para organizar las ideas.	20	8
11	Consideré las características lingüísticas del texto expositivo.	18	10
12	Consideré las normas de textualidad en la redacción: la intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, la interdisciplinariedad, la situacionalidad, la cohesión y la coherencia	23	5
13	Organicé el texto de acuerdo con su estructura: introducción, desarrollo, conclusión.	26	2
14	Utilicé conectores para enlazar los enunciados, entre otros: además, también, es decir, por otra parte, por eso, porque, a fin de que...	23	5
15	He tenido cuidado con el uso correcto de la ortografía literal, acentual y puntual.	26	2
16	Solicité apoyo a mis compañeros y docente en el proceso de la escritura del texto expositivo.	19	9
17	Revisé el escrito las veces que fue necesario, hasta lograr un texto comprensible.	21	7

Los resultados obtenidos demuestran que los enunciados concernientes a la comprensión inicial del contenido y la delimitación temática lograron las calificaciones más altas entre los estudiantes. En específico, el ítem alusivo a tomar como punto de partida la información comprendida en el video presentado mostró un alto nivel de apreciación, lo que indica que los participantes reconocieron la importancia de utilizar una fuente inicial clara para situar la producción escrita.

De igual manera, el enunciado vinculado con la delimitación del tema para evitar desviaciones durante la redacción obtuvo una valoración elevada, esto refleja que los estudiantes identifican esta acción como una estrategia primordial para mantener la coherencia y el enfoque del texto expositivo.

Asimismo, otro de los enunciados con mayor calificación fue aquel relacionado con el análisis de las ideas mostradas en el video para posteriormente realizar una valoración crítica del contenido. Este resultado pone de manifiesto que los estudiantes reconocen la necesidad de comprender, organizar e interpretar la información antes de concentrarla en su producción escrita.

En conjunto, estos descubrimientos evidencian que las destrezas asociadas con la comprensión del material de apoyo, la delimitación temática y el análisis crítico establecen aspectos centrales en el proceso de construcción de textos expositivos, lo que contribuye a fortalecer la coherencia, la claridad y la calidad argumentativa de la redacción.

Los resultados evidencian que uno de los aspectos con menor puntuación corresponde a la capacidad de identificar y formular la tesis expositiva o idea principal del texto en un enunciado afirmativo. Este descubrimiento sugiere que los estudiantes presentan dificultades para reconocer la organización central del texto expositivo y sintetizarla de manera clara y precisa.

La enunciación de la idea principal requiere procesos cognitivos de análisis, deducción y síntesis, habilidades que suelen desarrollarse gradualmente mediante la práctica de lectura crítica y creación escrita. En efecto, las bajas puntuaciones podrían indicar una limitada comprensión global del texto o una escasa familiaridad con estrategias de caracterización de ideas principales, lo que repercute directamente en la coherencia y organización del texto producido.

Asimismo, otro aspecto con desempeño reducido se relaciona con la consideración de las características lingüísticas propias del texto expositivo. Este resultado refleja posibles debilidades en el dominio de los recursos discursivos y formales que caracterizan este tipo de texto, tales como el uso de lenguaje objetivo, conectores lógicos, claridad conceptual y organización jerárquica de la información. La ausencia o uso limitado de estos elementos puede afectar la precisión, cohesión y carácter informativo del texto.

Desde una perspectiva didáctica, estos resultados podrían indicar la necesidad de fortalecer la enseñanza explícita de los rasgos lingüísticos y estructurales del texto expositivo, así como promover actividades de análisis de modelos textuales que permitan a los estudiantes reconocer y aplicar dichas características en su propia producción escrita.

Finalmente, las puntuaciones más bajas también se registran en el uso de estrategias de apoyo colaborativo durante el proceso de escritura, específicamente en la solicitud de ayuda a compañeros y docentes. Este resultado podría interpretarse como una limitada

incorporación de prácticas de aprendizaje colaborativo o una tendencia a asumir la escritura como un proceso individual.

La literatura sobre escritura académica destaca que la interacción con pares y docentes favorece la revisión, mejora y clarificación de las ideas, favorece al desarrollo de habilidades metacognitivas en la producción textual. Por tanto, estos hallazgos apuntan a la conveniencia de promover dinámicas pedagógicas que estimulen el trabajo colaborativo, la retroalimentación entre pares y el acompañamiento docente como parte integral del proceso de escritura del texto expositivo.

En resumen, la lista de verificación permitió que el entorno de trabajo se desarrollara de forma colaborativa y estimuló la consciencia sobre los procesos que deben valorar durante la redacción del texto.

Etapas 4. Valoración de aprendizaje y la efectividad de las estrategias aplicadas

Durante la evaluación de los textos antes y después de la intervención didáctica se analizó los productos elaborados por los estudiantes.

Tabla 2 Valoración de los textos producidos

Crterios de evaluación	Antes de la intervención	Después de la intervención
Adecuación a la situación de comunicación	Presencia de problemas de objetividad. Uso de registros lingüísticos inadecuados. Falta de claridad en el enfoque expositivo.	Mejora notable en el uso de un registro formal. Mayor claridad en el propósito comunicativo y precisión léxica.
Coherencia y cohesión textual	Estructuras textuales débiles. Ideas poco desarrolladas. Escasa presencia de organizadores discursivos.	Mejor estructuración del texto. Uso más frecuente de conectores lógicos. Mayor fluidez en el desarrollo de ideas.
Corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica	Frecuencia de errores ortográficos, de puntuación y de sintaxis. Léxico impreciso.	Disminución de errores. Uso más adecuado del léxico y mayor complejidad en las estructuras sintácticas.

La confrontación entre los escritos antes y después a la intervención didáctica, facilitó la verificación de los avances en la organización del escrito, la coherencia estructural y la utilización articulada de conectores lógicos. La implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) condujo a una mejora concreta en la competencia para redactar textos expositivos entre estudiantes universitarios de primer ingreso.

Se utilizó el cuestionario orientado a recoger percepciones estudiantiles. En este sentido, los estudiantes calificaron la metodología como “muy útil” o “útil” para mejorar la redacción de textos expositivos. Así mismo, expresaron que esta estrategia didáctica, aumentó su interés para escribir, ya que, les fue posible comprender mejor las estructuras formales del texto expositivo.

Con respecto a la integración de los estudiantes fue notoria el cambio de percepción hacia la escritura académica. Al inicio, prevalecían actitudes de desinterés y poca autoconfianza. Tras la aplicación del ABP, mostraron mayor implicación y seguridad, atribuibles a estrategias como la colaboración entre pares, la retroalimentación horizontal y la planificación guiada.

Entre las prácticas de mayor impacto se identificaron: la utilización de fuentes adicionales, la propuesta explícita de la tesis y la adecuación textual según el público. Estas tareas se introdujeron gradualmente a través de una secuencia didáctica estructurada y contextualizada.

CONCLUSIONES

Durante la aplicación del diagnóstico se descubrió que los estudiantes presentaron limitaciones significativas en el dominio de las etapas del proceso de redacción del texto expositivo. Así mismo se detectó la escasa aplicación de estrategias de planificación, estructuración y revisión del texto.

Se desarrolló un plan de acción fundamentado en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos con preguntas problematizadoras vinculadas a los intereses del grupo. Además, las estrategias de evaluación formativas que se incorporaron, permitieron la potencialización de competencias escriturales de forma integral en los estudiantes.

Uno de los resultados más notables fue el cambio de percepción hacia la escritura académica. Al inicio de la intervención, predominaban actitudes de apatía y poca autoconfianza. Luego de la aplicación del ABP, se dieron manifestaciones de mayor implicación y seguridad, vinculadas a estrategias como el trabajo en equipo, la retroalimentación horizontal y la planificación guiada.

La aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) dio como resultado la mejora en las habilidades para redactar textos expositivos entre estudiantes de primer ingreso. Igualmente, al comparar los escritos previos y posteriores a la intervención didáctica se logró verificar progresos significativos en la organización discursiva, la coherencia estructural y el empleo articulado de conectores lógicos.

Entre las prácticas de mayor impacto se identificaron: la utilización de esquemas para la etapa de planificación, la incorporación de fuentes adicionales, la adecuación textual según el destinatario. Estas acciones se introdujeron gradualmente en una secuencia didáctica estructurada y contextualizada. La estrategia se valoró positivamente por los estudiantes desde el enfoque de proyectos, al asociarlo con una mejora en la comprensión de la estructura expositiva y en la apropiación del uso correcto y consciente de estrategias antes desconocidas o utilizadas de forma intuitiva.

El ABP fortaleció tanto la producción escrita como la autorregulación del proceso escritural, al impulsar la reflexión crítica y conciencia metacognitiva. La evaluación del componente Comunicación Escrita I, se afianzó mediante un sistema de evaluación continua, dialógica y compartida, lo que favoreció la redacción de textos expositivos y convirtió el proceso de escritura en una práctica de aprendizaje integrador.

A partir del estudio, se sugiere incorporar el Aprendizaje Basado en Proyectos como método constante en la enseñanza de la redacción de textos, acompañado por instrucción directa sobre las estructuras del texto expositivo. Además, resulta clave establecer evaluaciones formativas que promuevan la autorregulación, afianzar la interacción entre pares, mediante la retroalimentación y evaluar las actitudes que intervienen en la producción escrita. Todo esto requiere articularse dentro de un diseño formativo sostenido que abarque la trayectoria académica del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., & Hortigüela, D. (febrero-junio de 2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una Experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. (F. d. Universidad de Burgos, Ed.) *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. doi:doi: 10.4067/S0718-50062016000300005
- Baustista C., N. P. (2011). *Proceso de la investigación Cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones.* (1 ed.). Bogotá, Colombia: Editorial el Manual Moderno, S. A. de C.V. Recuperado el 12 de 10 de 2025, de https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/71140?fs_q=metodolog%C3%ADa__de__la__investigaci%C3%B3n__cualitativa&prev=fs&page=127
- Bemoles, L. (6 de julio de 2017). *Esclavos del celular.* México, México, México. Obtenido de https://youtu.be/D7DuP7xbuyY?si=ZwwGMYmPSTILYK_s
- Bonilla-Valencia, P. d., & de Castro-Daza, D. P. (julio-diciembre de 2021). La escritura colaborativa en ambientes educativos presenciales, virtuales y con diferentes mediaciones de la tecnología digital. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 12(2), 195-223.
- Cadena Ramiréz, A. L., Fernandez Cruz, Y. A., & Tunjano Bohórquez, L. A. (2017). *Fortalecimiento de las competencias orales y escritas en un ambiente de aprendizaje con procesos interdisciplinarios, mediado por las TIC y el Aprendizaje Basado en Proyecto.* Centro de investigación y formación de Educación-CIFE. Bogotá: Universidad de los Andes. Obtenido de <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/63bcb107-5841-435b-8533-bd6ab01e29cc/content>
- Córdova González, D. E., & Zaragoza Alvarado, G. A. (2024). Evolución de los Paradigmas Psicoeducativos y su Impacto en el Aprendizaje -Parte 1. *Seminars in Medical Writing and Education*, 3, 601. doi:doi: 10.56294/mw2024601
- Del "Aprendizaje Basado En Problemas" (ABP) al "Aprendizaje Basado En La Acción" (ABA). Claves para su complementariedad e implementación. (enero - abril de 2011). *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 91-107. Obtenido de https://consensus.app/papers/del-%E2%80%9C-aprendizaje-basado-en-problemas-%E2%80%9D-abp-al-%E2%80%9C-aprendizaje-guitart/f2cc84a58bb7581f95839ec0c52b41f0/?utm_source=chatgpt.com&utm_source=share&utm_medium=clipboard
- Epiñoza Rendón, D., & Londoño Ladino, L. T. (2020). *EL aprendizaje basado en proyecto como una estrategia metodológica que favorece los procesos de adquisición de la lengua en estudiantes con extra edad en aula.* Facultad de Educación. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. Obtenido de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8313/EI%20aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf?sequence=1>
- Gallego García, M. d., & Sanchidrián Blanco, C. (julio-agosto de 2020). Una mirada al aprendizaje basado en proyectos como metodología de aprendizaje lectoescritor a través de cuadernos y dibujos. *Revista Muesca*(24), 3-23. doi:DOI: <http://doi.org/10.35072/CABAS.2020.36.29.001>
- Garmendia, M., & Guisasola, J. (2014). *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad.* Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Obtenido de <https://n9.cl/dj9a1>
- Gil Calderón, A. C. (12 de 10 de 2023). Hacia una escritura competente: Explorando autores teorías, dificultades y posibles soluciones en la creación de textos argumentativos y expositivos. (A. d. comunicación, Ed.) *Revista INVECOM. Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad*, 4(1), 1-19. Obtenido de <https://zenodo.org/records/8435465>
- Hackshaw, Y. (2022). *Redacción* (1 ed.). Miami: Ciudad Educativa. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/unanmanagua/223472?page=132>.

- Ilich Marín, E., & Morales, O. A. (julio - agosto de 2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva. (U. d. Andes, Ed.) *Educere La revista venezolana de Educación*, 8(26), 333-345. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602607.pdf>
- Jaén, F. E. (2023). Microestructura, macroestructura y superestructura en la redacción de textos expositivos de estudiantes universitarios. *Societas Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 25(1), 53-70. doi:<https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/3492/2988>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción (conocer y cambiar la práctica educativa)* (3 ed.). Barcelona: Editorial Graó. Recuperado el 23 de octubre de 2025, de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Mahecha Mahecha, V., Álvarez Bermúdez, P. A., & Mateus Ferro, G. E. (2022). Caracterización de textos expositivo-explicativos empleados en la fundamentación lingüística de estudios de pregrado. *Lenguaje*, 50(1), 175-204. doi:Doi: 10.25100/lenguaje.v50i1.11441
- Mamani Paredes, J., Céspedes Paduro, B., Supo Condori, F., & Jaramillo Ostos, D. F. (2022). Estrategias de textualización para mejorar la producción de textos expositivos en estudiantes de secundaria. *Horizontes, Revista de investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 92-100. doi:<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.317>
- Medina, F. (2020). Diagnóstico y percepciones de estudiantes universitarios sobre la producción escrita de textos expositivos. *Cuaderno de Pedagogía universitaria*, 18(35), 49-57. doi:<https://doi.org/10.29197/cpu.v18i35.412>
- Miranda Ynga, D. M. (enero - diciembre de 2011). Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1), 1-29. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4985/498573050001.pdf>
- Navarrete Mendoza, E. J., & Espinoza Rivera, S. M. (22 de abril de 2025). Implementación del currículo para desarrollar competencias en las carreras de la UNAN-Managua 2023. (C.-C. UNAN-Managua, Ed.) *Revista Torreón Universitario*, 14(39), 111-120. doi:<https://doi.org/10.5377/rtu.v14i39.20051>
- Noval González, I. (2021). *El proceso de escritura basado en proyecto*. Universidad de Oviedo. Obtenido de https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/62839/TFG_IvanNovalGonzalez.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Orellana Torre, R. (julio de 2020). Experiencia del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) en centros universitarios de Ecuador. *Revista Estudios en Educación*, 3(4), 277-310. Obtenido de <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/94/72>
- Paukner Nogués, F., & Sandoval Molina, R. (junio-agosto de 2018). Aprendiendo a investigar a través de la investigación-acción. *Educación y Educadores*, 21(3), 504-519. doi:DOI: 10.5294/edu.2018.21.3.7
- Piacente, A. M., & Tittarelli, T. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y Sociedad*, 6, 99-126. Recuperado el 24 de Agosto de 2025, de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.715/pr.715.pdf
- Ponce de Leon Cusihuallpa, C. (2021). *Estrategias en la producción de textos expositivos*. Lengua Española - Área secundaria: Inglés. Perú: Hominem Uti Hominem Educare Oportet. Obtenido de <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ce667eff-f851-47cf-9ddf-a43baf10285/content>
- Román Zamarripa, F., Martínez Trejo, I., & Juárez Román, G. (1 de enero de 2016). El aprendizaje basado en proyecto en educación superior. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 391-402. Obtenido de <https://mail.rediech.org/>

ojs/2017/index.php/recie/article/view/233/314

- Tineo Tiquillahuanca, A. (31 de 01 de 2023). Modelo didáctico para la redacción de textos expositivos académicos por estudiantes universitarios. *Revista de investigación apuntes universitarios*, 13(2), 175-190. doi:DOI: <https://doi.org/10.17162/au.v13i2.1448>
- Toledo Morales, P., & Sánchez García, J. M. (22 de diciembre de 2017). Aprendizaje Basado en Proyecto: una experiencia universitaria. (U. d. Sevilla, Ed.) *Revista de Educación a Distancia*, 55(8), 471-491. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/55/8>
- Toledo Morales, P., & Sánchez García, J. M. (Abril - Junio de 2018). Aprendizaje Basado en Proyecto: una experiencia universitaria. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 22(2), 471-491. doi:DOI: [10.30827/profesorado.v22i2.7733](https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733)
- Troya Santillán, B. (2023). *Compendio del autor lectura y escritura de textos académicos científicos*. Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). Obtenido de https://sga.unemi.edu.ec/media/archivocompendio/2023/05/07/archivocompendio_20235702555.pdf
- Yáñez-Sepúlveda, R., Hinojosa-Torres, C., Cortés-Roco, G., & Zavala-Crichton, J. P. (2024). Aprendizaje basado en proyectos y gamificación como estrategias de aprendizaje en la formación de profesores de Educación Física. *Retos*(60), 1-11. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v60.107939>
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172