REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 4
Octubre-Diciembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 4
Octubre-Diciembre 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

Copyright © 2026: Los autores

9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 4, Octubre-Diciembre 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: https://www.omniscens.com, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 octubre 2026.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 4, 2026, octubre-diciembre

DOI: https://doi.org/10.71112/559qk406

DE LA EVALUACIÓN MEDIBLE AL SENTIDO COMUNICATIVO: DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA FORMAL Y LA GRAMÁTICA PRAGMÁTICA EN LA ESCUELA PÚBLICA LATINOAMERICANA

FROM MEASURABLE ASSESSMENT TO COMMUNICATIVE PURPOSE: CHALLENGES FOR THE TEACHING OF FORMAL WRITING AND PRAGMATIC GRAMMAR IN LATIN AMERICAN PUBLIC SCHOOLS

Nelsy Jhoanní Armesto Argüelles

Panamá

DOI: https://doi.org/10.71112/559qk406

De la evaluación medible al sentido comunicativo: desafíos para la enseñanza de la escritura formal y la gramática pragmática en la Escuela Pública Latinoamericana

From measurable assessment to communicative purpose: challenges for the teaching of formal writing and pragmatic grammar in Latin American Public Schools

Nelsy Jhoanní Armesto Argüelles[a,*]

nelsyarmesto.est@umecit.edu.pa

https://orcid.org/0000-0003-1631-4146

[*]Autor de correspondencia: nelsyarmesto.est@umecit.edu.pa, [a]Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT, Panamá

RESUMEN

Este artículo de reflexión se deriva de la investigación doctoral desarrollada en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) de Panamá, enfocada en la creación de un modelo didáctico para la producción escrita formal en la educación secundaria. El estudio analiza la paradoja generada por las políticas de evaluación estandarizada en Latinoamérica, como las pruebas PISA y sus equivalentes nacionales, las cuales han hiperfocalizado la enseñanza de la lengua castellana en el consumo pasivo y la comprensión de lectura crítica en formato de selección múltiple, invisibilizando la formación en escritura argumentativa con voz propia. Asimismo, se discute cómo la pervivencia de enfoques gramaticales puramente prescriptivos y la sobrecarga laboral docente en las aulas públicas de la región (aulas masivas de 35 a 40 estudiantes con baja intensidad horaria) convierten la

revisión de textos en una práctica punitiva e insostenible. Ante este panorama, se argumenta la necesidad de transitar hacia una gramática discursiva y pragmática donde la norma y la citación académica cobren sentido en función de intenciones comunicativas reales. Finalmente, se presenta la vinculación de la producción escrita con escenarios auténticos de difusión, como los concursos de ensayo, como un dispositivo didáctico eficaz para catalizar la motivación estudiantil, cualificar el rigor formal y reconfigurar la praxis pedagógica en el contexto latinoamericano.

Palabras clave: Escritura formal; gramática pragmática; evaluación estandarizada; didáctica de la lengua; educación pública.

ABSTRACT

This reflection article derives from doctoral research conducted at the Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) in Panama, focused on designing a didactic model for formal written production in secondary education. The study analyzes the paradox generated by standardized assessment policies in Latin America, such as PISA tests and their national equivalents, which have hyper-focused Spanish language instruction on passive consumption and critical reading comprehension through multiple-choice formats, thereby marginalizing training in argumentative writing with an authentic voice. Furthermore, it discusses how the persistence of purely prescriptive grammatical approaches and teacher workload in public classrooms across the region (large classes of 35 to 40 students with low weekly hours) turn text correction into a punitive and unsustainable practice. Given this scenario, the paper argues for a transition toward a discursive and pragmatic grammar where norms and academic citation gain purpose through real communicative intentions. Finally, connecting written production with authentic dissemination contexts, such as essay contests, is presented as an

effective didactic tool to foster student motivation, enhance formal rigor, and reshape pedagogical practice in the Latin American context.

Keywords: Formal writing; pragmatic grammar; standardized testing; language pedagogy; public education.

Recibido: 15 octubre 2026 | Aceptado: 3 noviembre 2026 | Publicado: 4 noviembre 2026

INTRODUCCIÓN

En el panorama educativo actual de América Latina, las políticas públicas sobre la enseñanza de la lengua materna han experimentado un paulatino pero profundo desplazamiento temático y metodológico. La paulatina consolidación de sistemas de evaluación estandarizada, tanto a nivel regional con las pruebas PISA desarrolladas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), como a nivel nacional con exámenes masivos de Estado (como las pruebas Saber 11 en Colombia o las evaluaciones censales en Panamá), ha reconfigurado la gestión del currículo en el área de Lengua Castellana. Como señalan Ravitch (2010) y Díaz Barriga (2014), la presión por la rendición de cuentas y la cuantificación de resultados suele derivar en una subordinación de la didáctica hacia la estructura misma de la prueba, generando el fenómeno conocido como curriculum narrowing o estrechamiento curricular.

En este contexto, la prueba de Selección Múltiple con Única Respuesta (SMUR) prioriza la medición de la comprensión lectora y la "lectura crítica" por su alta eficiencia operativa en la calificación masiva. Sin embargo, esta hiperfocalización en la decodificación y el consumo pasivo de textos ha relegado la producción escrita formal a un plano marginal o inexistente en las evaluaciones oficiales (Cassany, 2006). De acuerdo con Camps (2012), la escritura no es un mero reflejo o subproducto de la lectura, sino una macrohabilidad compleja con procesos

cognitivos y socioculturales propios. Al omitir la evaluación directa de la composición de textos en las pruebas estandarizadas, el sistema educativo latinoamericano envía un mensaje implícito pero contundente a las aulas: la escritura no es prioritaria para el éxito académico ni para la medición de la calidad institucional.

A este sesgo evaluativo se suma la persistencia de enfoques didácticos tradicionales centrados en la gramática prescriptiva y normativa. Históricamente, la enseñanza gramatical en la escuela pública ha operado bajo un modelo de memorización de reglas, clasificación morfosintáctica e identificación de errores sobre oraciones descontextualizadas (Di Tullio, 2014). Como han argumentado Lomas (1999) y Marín (2008) desde la didáctica de la lengua y la lingüística aplicada, la gramática enseñada por la gramática misma fracasa en su intento de desarrollar competencias comunicativas reales. La norma gramatical y las pautas de citación académica (como el formato APA) adquieren significación pedagógica únicamente cuando se subordinan a una gramática pragmática y discursiva, es decir, según Rincón (2007), cuando se configuran como herramientas indispensables al servicio de una intención comunicativa y argumentativa clara frente a un interlocutor.

Por otra parte, la realidad estructural del cuerpo docente en la educación pública latinoamericana representa una condicionante ineludible. Los profesores de Lengua Castellana, según la Unesco (2020) enfrentan de manera cotidiana altas cargas laborales, caracterizadas por aulas masivas de entre 35 y 40 estudiantes y una reducida intensidad horaria semanal.

Bajo este panorama, la tarea tradicional de corrección de textos escritos se convierte en una labor titánica, punitiva e insostenible en términos de gestión del tiempo pedagógico (Carlino, 2005). El marcador rojo centrado en la ortografía y la sintaxis no solo agota al docente, sino que desmotiva al estudiante, convirtiendo la práctica de la escritura en un ejercicio escolar burocrático y aburrido, carente de sentido comunicativo.

Frente a esta problemática, se hace imperativo reconfigurar los dispositivos didácticos en el aula pública. La literatura especializada en la didáctica de la escritura demuestra que el compromiso cognitivo y la rigurosidad formal aumentan significativamente cuando los estudiantes escriben para audiencias reales y con propósitos auténticos (Atorresi et al., 2010; Lerner, 2001). En este sentido, la vinculación de la producción escrita formal con escenarios de difusión pública, tales como los concursos de ensayo, se posiciona como una alternativa pedagógica con un alto valor catalizador. Cuando el estudiante comprende que su texto rebasará los límites de la revisión del docente para ser leído y juzgado por un público o jurado externo, de acuerdo con Ricón (2007), la exigencia de la coherencia, la cohesión, la citación rigurosa y la adecuación léxica dejan de percibirse como exigencias caprichosas del profesor para asumirse como necesidades estructurales del propio discurso.

Este artículo de reflexión, derivado de la investigación doctoral que se lleva a cabo en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) de Panamá, busca profundizar en los desafíos teóricos y prácticos de esta paradoja en el ámbito latinoamericano.

El objetivo central es discutir la transición indispensable desde una concepción de la escritura orientada al cumplimiento de la prueba hacia un modelo didáctico de la gramática pragmática y la escritura formal fundamentado en la motivación, la intención argumentativa y el ejercicio activo de la voz propia en la escuela pública.

METODOLOGÍA

Para el abordaje de esta problemática, se optó por una metodología cualitativa de carácter hermenéutico-crítico (Gadamer, 1998; Habermas, 1987), orientada al análisis documental y la reflexión pedagógica sobre la práctica docente en el aula de lengua castellana.

Esta aproximación metodológica permite contrastar las directrices de las políticas públicas de evaluación en Latinoamérica lo cual se relaciona con lo que establece el

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE] (2016) y con la realidad pragmática del ejercicio docente en la escuela pública (Ferreiro, 2001; Freire, 1970).

La investigación de la cual se deriva este análisis parte del diseño y la sistematización de un modelo didáctico de la escritura argumentativa, gestado desde la práctica de aula en el contexto escolar colombiano y articulado teóricamente dentro del marco doctoral de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) de Panamá. Con el fin de abordar la complejidad del fenómeno en la región hispanohablante, la discusión se estructura en tres ejes analíticos principales:

Eje 1: La paradoja de la evaluación estandarizada en la enseñanza del español

La enseñanza del español como lengua materna en América Latina atraviesa una tensión no resuelta entre el discurso de la "competencia comunicativa" (Canale y Swain, 1980; Hymes, 1972) y las prácticas de aula orientadas exclusivamente a la resolución de pruebas estandarizadas de respuesta cerrada (Álvarez Méndez, 2001). Cuando los sistemas gubernamentales concentran la evaluación institucional en instrumentos masivos de selección múltiple, el currículo de la asignatura de Lengua Castellana sufre una reducción operacional.

Los docentes, condicionados por los índices de rendimiento y las exigencias administrativas, priorizan las actividades de consumo textual o "lectura crítica" pasiva, omitiendo la producción escrita compleja (Gimeno Sacristán, 2008). Como bien señala Zuleta (1982), la educación tradicional en la región tiende a formar receptores antes que creadores de sentido, privando a los estudiantes de la posibilidad de constituir un pensamiento argumentativo autónomo a través de la palabra escrita.

Eje 2: De la norma prescriptiva a la gramática pragmática y la voz propia

Un segundo obstáculo para la producción escrita en la educación secundaria latinoamericana reside en la persistencia de un enfoque puramente prescriptivo de la lengua (Alarcos Llorach, 1994; Real Academia Española, 2010). Históricamente, se ha asumido que la enseñanza de la gramática equivale a la memorización de clasificaciones sintácticas y el cumplimiento abstracto de la ortografía. Sin embargo, autores clave de la lingüística del texto y la sociolingüística han demostrado que la corrección formal carece de impacto si no responde a una intención discursiva (Halliday, 1982; Van Dijk, 1992).

En este modelo didáctico, se propone asumir la gramática no como una restricción punitiva, sino como un catálogo de recursos expresivos. El dominio de la cohesión, la variedad de conectores lógicos, la subordinación sintáctica y el uso de las normas de citación académica (como la normativa APA) se comprenden como herramientas de persuasión y precisión técnica que el autor requiere para defender sus tesis frente a la comunidad (Sánchez Lobato, 2006).

De este modo, la escritura deja de ser un examen de corrección gramatical para convertirse en un ejercicio de posicionamiento crítico e identidad discursiva (Bajtín, 1982; Ong, 1987).

Eje 3: Los concursos de ensayo como dispositivos de autenticidad y superación de la sobrecarga docente

Uno de los principales impedimentos que refieren los docentes en la educación pública latinoamericana para la revisión de textos es la desproporción entre la intensidad horaria y la cantidad de estudiantes por salón (Tenti Fanfani, 2005; Torres, 2000). Revisar minuciosamente ensayos a grupos de 35 o 40 estudiantes con solo 2 horas de clase a la semana resulta una tarea insostenible si se concibe bajo el esquema tradicional de la entrega escolar burocrática.

Para superar este cuello de botella, la propuesta didáctica articula la producción escrita a contextos auténticos de difusión pública, de los cuales los concursos de ensayo

constitucionales, regionales e institucionales son un claro ejemplo (Jolibert, 1996; Kaufmann y Rodríguez, 1993). Cuando el estudiante comprende que su texto no se escribe para ser archivado por el profesor tras asignarle una nota, sino para competir en un escenario externo con jurados y lectores reales, la actitud pedagógica se transforma radicalmente:

La motivación intrínseca sustituye a la coerción: El estudiante busca de forma voluntaria la precisión léxica, el rigor argumentativo y el respeto a la norma APA porque desea que su voz sea escuchada y valorada fuera del aula (Nieto Gil, 2002).

Reconfiguración del rol docente: El profesor deja de ser el juez punitivo con marcador rojo para asumir la figura de un tutor o editor literario que acompaña la cualificación de la versión final del texto (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Sostenibilidad del tiempo escolar: La revisión se vuelve focalizada y significativa mediante talleres de coevaluación y revisión entre pares, donde los estudiantes aprenden a auditar sus propios argumentos antes del envío definitivo (Pérez Abril, 2006).

RESULTADOS

Los hallazgos derivados del análisis documental y la reflexión sobre la práctica pedagógica en la educación secundaria pública, en el marco de la investigación doctoral desarrollada en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) de Panamá, se estructuran en tres aspectos centrales.

En primer lugar, se identificó que las políticas institucionales orientadas al cumplimiento de pruebas masivas de Estado provocan una marginación efectiva de la producción escrita en la planeación de la clase de Lengua Castellana. Al no evaluarse la composición de textos en los exámenes estandarizados, lo cual establece el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE] (2016), la intensidad horaria se destina de forma casi exclusiva al entrenamiento en decodificación y respuesta de selección múltiple sobre

comprensión de lectura (Gimeno Sacristán, 2008). Esto confirma que el sistema evaluativo actual genera una enseñanza reducida al consumo de información sin el desarrollo de la escritura formal.

En segundo lugar, respecto al componente gramatical, los datos muestran que los modelos de enseñanza centrados en la memorización de reglas ortográficas y clasificaciones sintácticas descontextualizadas (Alarcos Llorach, 1994; Real Academia Española, 2010) no se traducen en una mejora de la competencia redaccional de los estudiantes. Por el contrario, la norma abordada de forma prescriptiva es percibida por el alumnado como una traba punitiva que frena la intención de plasmar sus ideas.

En tercer lugar, en relación con el ejercicio docente en las aulas públicas, se evidenció que la atención a grupos masivos con una baja asignación horaria semanal convierte la revisión tradicional de textos escritos en una tarea insostenible (Tenti Fanfani, 2005). Sin embargo, cuando la producción escrita se vincula con convocatorias externas y concursos de ensayo (Jolibert, 1996; Kaufmann y Rodríguez, 1993), la actitud de los estudiantes frente al proceso de escritura cambia positivamente pues aumenta el interés por el rigor formal (uso de normas APA y cohesión) y se facilita, en línea como lo argumenta Pérez Abril (2006), la implementación de talleres de coevaluación entre pares.

En este punto del análisis, resulta ineludible abordar cómo las brechas asociadas a la desigualdad socioeconómica y la segregación por estratos sociales condicionan directamente el acceso a la cultura escrita en las escuelas públicas de la región. Mientras que en los sectores de mayor poder adquisitivo la alfabetización académica cuenta con respaldos culturales y tecnológicos diversos, en las instituciones públicas que atienden a la población de estratos socioeconómicos más vulnerables la escuela se convierte, con frecuencia, en el único espacio de filiación con el código escrito formal. Por consiguiente, cuando el sistema educativo reduce la enseñanza en estas aulas al adiestramiento instrumental para resolver pruebas

estandarizadas de respuesta cerrada, termina profundizando la brecha de equidad, al privar a los estudiantes de menores recursos del aprendizaje reflexivo y articulado de la argumentación escrita (Gimeno Sacristán, 2008; LLECE, 2016).

Frente a esta disparidad socioeducativa, la enseñanza de la gramática no puede continuar operando como un filtro punitivo que margine o estigmatice a los estudiantes por sus variedades lingüísticas de origen. Someter a jóvenes de contextos populares a la memorización mecánica de reglas y clasificaciones descontextualizadas (Alarcos Llorach, 1994; Real Academia Española, 2010) incrementa la brecha de aprendizaje y la desmotivación escolar.

Por el contrario, al orientar la gramática hacia la reflexión lingüística y la pragmática, la norma formal se presenta no como una barrera excluyente, sino como una herramienta de adecuación discursiva que permite al estudiante movilizar su pensamiento de forma eficaz en escenarios académicos y públicos sin perder la autenticidad de su postura.

Para que esta democratización de la palabra sea efectiva en las aulas de sectores populares, es indispensable diversificar y sistematizar el trabajo con las diferentes tipologías textuales en la educación secundaria (Jolibert, 1996; Kaufmann y Rodríguez, 1993). El dominio del ensayo académico por parte de estudiantes de estratos vulnerables no se logra mediante exigencias espontáneas o aisladas, sino a través de secuencias didácticas planificadas que orienten progresivamente la planificación, la textualización y la revisión del texto. En este marco, la participación en concursos de ensayo actúa como una palanca de movilidad simbólica, al ofrecer un escenario real donde la producción escrita de los estudiantes de la escuela pública es leída y valorada en igualdad de condiciones en la esfera social.

Asimismo, la implementación de metodologías colaborativas como la coevaluación entre pares ofrece un camino viable para responder a las complejas realidades de las aulas masivas e hiperpobladas de los sectores públicos (Pérez Abril, 2006). Ante las altas cargas lectivas y la escasez de recursos institucionales en contextos vulnerables (Tenti Fanfani, 2005), la creación

de talleres de revisión entre iguales fomenta el aprendizaje autorregulado y la solidaridad cognitiva. Esta estrategia no solo alivia la sobrecarga de corrección que recae sobre el docente, sino que capacita a los estudiantes para auditar sus propios borradores, fortaleciendo el rigor de sus argumentos antes del envío o publicación definitiva.

De esta manera, el aprendizaje de la escritura formal concebido desde un propósito comunicativo auténtico transforma de raíz la relación del estudiante de escasos recursos con la cultura escrita. El rigor en la cohesión, la claridad sintáctica y el empleo ético de las normas de citación académica dejan de experimentarse como imposiciones arbitrarias o ajenas a su realidad, para asumirse como recursos de poder discursivo indispensables para sustentar sus tesis frente a una audiencia externa. La apropiación del código formal otorga a los jóvenes de contextos marginados la solvencia necesaria para intervenir activamente en las discusiones académicas y comunitarias que afectan su entorno.

Por ende, trascender la lógica de la evaluación estandarizada e impulsar la producción de ensayo formal en la escuela pública representa un verdadero acto de justicia curricular y equidad social. Garantizar que los estudiantes de todos los estratos socioeconómicos tengan acceso a las herramientas de la escritura compleja dignifica la práctica de los educadores y cumple la función democratizadora del sistema educativo. Al dotar a los jóvenes de la voz y los recursos discursivos necesarios para expresar sus realidades, la escuela pública latinoamericana reafirma su compromiso con la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y verdaderamente incluyente.

DOI: https://doi.org/10.71112/559qk406

DISCUSIÓN

Al contrastar estos resultados con el marco teórico de la didáctica de la lengua, se hace evidente que el sesgo de las pruebas estandarizadas ha instaurado una paradoja en la escuela pública latinoamericana. Como sostiene Álvarez Méndez (2001), cuando el examen condiciona el currículo, la evaluación deja de ser una herramienta de aprendizaje para convertirse en un mecanismo de control (Díaz Barriga, 2014). Al priorizarse la lectura de selección múltiple por encima de la producción escrita, se priva al estudiante de la oportunidad de construir una voz argumentativa propia en el espacio público (Atorresi et al., 2010; Cassany, 2006).

Frente al tratamiento de la gramática, los resultados respaldan la necesidad de un giro epistemológico desde la prescripción hacia la pragmática y la lingüística del texto (Canale y Swain, 1980; Halliday, 1982; Hymes, 1972). La norma sintáctica y los criterios de citación no deben enseñarse como un fin en sí mismos, sino como herramientas discursivas orientadas a la persuasión y al sustento del pensamiento propio (Bronckart, 2007; Di Tullio, 2014; Sánchez Lobato, 2006). En este sentido, el dominio del código formal adquiere significado cuando responde al deseo del estudiante de comunicarse con un destinatario real (Bajtín, 1982; Ong, 1987).

Para superar la barrera de la sobrecarga laboral docente en la educación pública, resulta imprescindible reconfigurar las mediaciones pedagógicas en el aula desde una perspectiva hermenéutica y comunicativa. Como plantean Gadamer (1998) y Habermas (1987), el acto educativo cobra sentido a través del entendimiento mutuo y la construcción de horizontes compartidos. En esta línea, el uso estratégico de los concursos de ensayo actúa como un dispositivo didáctico que transforma la dinámica tradicional de la tarea escolar. Al escribir para una convocatoria externa con jurados y lectores reales, la motivación del estudiante migra de una coerción externa hacia un compromiso de representación de su propia voz, tal como lo expone Nieto Gil (2002). El rigor en la citación y la estructuración del texto

dejan de asumirse como imposiciones arbitrarias y se comprenden como necesidades de adecuación discursiva dentro de proyectos de aula con propósito auténtico, principio desarrollado por Rincón (2007).

Esta reorientación didáctica alivia la presión del marcador rojo sobre el profesorado, transformando la revisión punitiva en un acompañamiento formativo. De acuerdo con las reflexiones de Lomas (1999) y Marín (2008), la labor docente no debe reducirse a la fiscalización del error ortográfico, sino guiarse hacia la enseñanza del uso estratégico de la palabra. Al asumir el rol de tutor editorial, el docente orienta la escritura académica como una práctica de acompañamiento que Carlino (2005) define como alfabetización académica. Esta metodología demuestra que es viable desarrollar la producción escrita compleja incluso en aulas masivas mediante la coevaluación y el trabajo por fases, tal como lo proponen Scardamalia y Bereiter (1992) al explicar cómo se transita del simple "decir el conocimiento" al "transformar el conocimiento". Así, se consolida una pedagogía de la escritura entendida con Lerner (2001) y Camps (2012) como una práctica social con sentido, capaz de devolverle al estudiante el derecho a la palabra en la escuela pública, en consonancia con la visión liberadora de Freire (1970) y la función democratizadora de la cultura escrita planteada por Ferreiro (2001).

Esta perspectiva liberadora de la producción escrita resulta fundamental para contrarrestar la brecha educativa que aqueja a las instituciones públicas de la región. Al limitar la enseñanza de la lengua al adiestramiento en pruebas de selección múltiple, se termina reproduciendo una dinámica de exclusión discursiva en la que el estudiante no logra aprehender los códigos de la cultura escrita avanzada (Gimeno Sacristán, 2008; LLECE, 2016).

Por el contrario, cuando la escuela promueve la composición de textos argumentativos complejos con sentido social, se abren oportunidades reales para democratizar el acceso al

conocimiento y fomentar la participación plena en el ámbito de la educación superior y el ejercicio ciudadano.

Asimismo, la superación del enfoque normativo prescriptivo exige replantear la formación en gramática como una actividad metasociolingüística permanente en el aula. En lugar de someter a los alumnos a la memorización pasiva de categorías sintácticas desvinculadas de la práctica redaccional (Alarcos Llorach, 1994; Real Academia Española, 2010), el modelo didáctico debe propiciar la reflexión sobre el lenguaje en uso. De este modo, la observación de las estructuras oracionales y de la adecuación léxica se convierte en un ejercicio consciente mediante el cual el autor evalúa la eficacia persuasiva de sus enunciados antes de darlos a conocer a una audiencia determinada.

En este proceso de aprendizaje, la incorporación de tipologías textuales con propósitos auténticos permite graduar la complejidad de la composición escrita en la educación secundaria (Jolibert, 1996; Kaufmann y Rodríguez, 1993). El abordaje del ensayo académico no puede ser concebido como una exigencia espontánea o aislada, sino como el resultado de secuencias didácticas estructuradas que acompañen progresivamente al estudiante en la planificación, textualización y revisión de sus ideas. La participación en concursos de ensayo actúa como un catalizador pedagógico que da sentido y proyección a estas fases de trabajo continuo en la asignatura de Lengua Castellana.

Desde el punto de vista del trabajo en el aula, la implementación de la evaluación formativa y la coevaluación entre pares emerge como la respuesta operativa más factible frente a las limitaciones de tiempo institucional (Pérez Abril, 2006). Ante grupos numerosos y altas cargas lectivas (Tenti Fanfani, 2005), la auditoría compartida del borrador permite que los estudiantes asuman un rol activo en la identificación de fallas de cohesión y coherencia antes de la versión final. Esta colaboración descentraliza la figura del docente como único emisor de juicios y optimiza los espacios de clase para el aprendizaje autorregulado.

Por consiguiente, concebir la escritura como un ejercicio con intención argumentativa y difusión real transforma la relación del estudiante con el código escrito y con su propio entorno.

El respeto a la norma formal y la precisión en la citación técnica ya no se viven como exigencias punitivas del profesorado, sino como recursos indispensables para respaldar éticamente una postura académica frente a otros lectores. Esta apropiación del lenguaje formal otorga al estudiante de la escuela pública la seguridad necesaria para posicionar su pensamiento en espacios de discusión que trascienden el marco escolar tradicional.

CONCLUSIONES

Las políticas educativas en América Latina, alineadas con la aplicación de pruebas masivas de respuesta cerrada, han configurado un currículo hiperfocalizado en el consumo pasivo e instrumental de la lectura crítica. Esta dinámica ha provocado una marginación sistemática de la producción escrita formal en las aulas, privando a los estudiantes de la educación pública de la oportunidad de estructurar un pensamiento argumentativo autónomo y de consolidar una voz propia en el espacio académico y social. Esta exclusión de la escritura compleja en el currículo evaluado afecta de manera desproporcionada a las instituciones que atienden a poblaciones de estratos socioeconómicos más vulnerables, donde la escuela pública constituye el principal, y a menudo único, espacio de acceso y filiación con la cultura escrita avanzada.

Asimismo, la enseñanza de la lengua en contextos de alta desigualdad social requiere superar definitivamente el modelo tradicional centrado en la memorización descontextualizada de reglas y clasificaciones morfosintácticas. La gramática y las convenciones de citación técnica adquieren verdadero sentido pedagógico únicamente cuando se abordan desde un enfoque pragmático y discursivo, donde la corrección formal no funciona como un filtro punitivo ni estigmatizador, sino como una herramienta indispensable al servicio de la intención

comunicativa, la persuasión, la adecuación al contexto y la construcción de posturas críticas sólidas.

Por otra parte, para responder a las complejas realidades de tiempo pedagógico y sobrecarga laboral docente en las aulas masivas e hiperpobladas de los sectores públicos, la vinculación de la producción de ensayos con escenarios auténticos de difusión pública y concursos de escritura se consolida como un dispositivo didáctico altamente transformador.

Esta estrategia sustituye la evaluación punitiva por una motivación intrínseca en el alumnado, dinamiza la coevaluación reflexiva entre pares como una práctica de solidaridad cognitiva y resitúa al profesor como un tutor o editor literario, demostrando que la enseñanza rigurosa y con sentido de la escritura formal es plenamente sostenible en la educación pública regional.

En última instancia, transformar la enseñanza de la escritura en la escuela pública representa un imperativo ético de equidad socioeducativa y justicia curricular. Garantizar que los jóvenes de todos los estratos socioeconómicos se apropien de los códigos de la argumentación formal y la citación rigurosa les otorga las herramientas simbólicas necesarias para superar las barreras de la segregación discursiva. Al dotar a los estudiantes de los recursos lingüísticos y pragmáticos indispensables para defender sus tesis frente a audiencias reales, la escuela pública latinoamericana reafirma su vocación democrática, convirtiendo la escritura en un canal efectivo de movilidad social, emancipación intelectual y participación ciudadana crítica.

Declaración de conflicto de interés

La autora declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Nelsy Armesto: Metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y lengua castellana (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), Especialista en Desarrollo integral de la infancia y la adolescencia (Universidad Iberoamericana), Magister en Educación (Universidad Iberoamericana), Magister en Pedagogía de la Lengua Materna (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), y Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología UMECIT, Panamá). Presidente del Grupo de Investigación Discurso Activo LILEO, Docente de la Secretaría de Educación Distrital.

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora declara que no utilizó la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual.

Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, la autora manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Alarcos Llorach, E. (1994). Gramática de la lengua española. Espasa Calpe.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata.

Atorresi, A., Ravela, P., y Astorga, A. (2010). Aportes para la enseñanza de la escritura.

UNESCO - OREALC / LLECE.

Bajtín, M. M. (1982). Estética de la creación verbal. Siglo XXI Editores.

Bronckart, J. P. (2007). Desarrollo del lenguaje y prácticas textuales. Miño y Dávila.

Camps, A. (2012). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Graó.

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura crítica. Anagrama.

Di Tullio, A. (2014). Manual de gramática del español. Waldhuter Editores.

Díaz Barriga, A. (2014). Docente y programa: Lo institucional y lo didáctico. Ediciones Novedades Educativas.

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (1998). Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Sígueme.

Gimeno Sacristán, J. (2008). El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Morata.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa: Tomo I. Taurus.

Halliday, M. A. K. (1982). El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. Penguin Books.

Jolibert, J. (1996). Formar niños lectores y productores de textos. Ediciones Dolmen.

Kaufmann, A. M., y Rodríguez, M. E. (1993). La escuela y la tipología de textos. Santillana.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE]. (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura y la escritura en América Latina. UNESCO - OREALC.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística. Paidós.

Marín, M. (2008). Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura. Aique.

Nieto Gil, J. M. (2002). Estrategias para mejorar la motivación en el aula. CCS.

Ong, W. J. (1987). Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

Pérez Abril, M. (2006). Evaluación de la producción escrita: Una mirada desde las prácticas de aula. Cerlalc - Magisterio.

Ravitch, D. (2010). La muerte y la vida del gran sistema escolar estadounidense: Cómo las pruebas y la elección están socavando la educación. Basic Books.

Real Academia Española. (2010). Nueva gramática de la lengua española: Manual. Espasa.

Rincón, G. (2007). Los proyectos de aula en la enseñanza de la lengua escrita. Universidad del Valle.

Sánchez Lobato, J. (2006). Saber escribir. Aguilar / Instituto Cervantes.

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje.

Tenti Fanfani, E. (2005). La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI Editores.

Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. Ediciones Hombre Nuevo.