

Proyecto de investigación
Transformaciones de la escritura académica de estudiantes de VIII semestre de
Licenciatura en Pedagogía Infantil

Leidy Diana Jaramillo Posso

Leidy Lorena Marín Muñoz

Asesora

Martha Cecilia Arbeláez G.

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad Ciencias de la Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil

2018

Resumen

El presente trabajo de grado, hace parte del proyecto de investigación denominado “Transformación en la escritura académica de estudiantes de posgrado”, código 4-18-1. Financiado por la vicerrectoría de investigaciones, innovación y extensión, del grupo de investigación: Educación y tecnología.

Este proyecto hace parte de uno más amplio realizado por los estudiantes del semillero de investigación: Concepciones de práctica pedagógica de la carrera Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, conformado por: Leidy Diana Jaramillo Posso, Leidy Lorena Marín, Nicolás Marín, Jessica Muñoz, Natalia Vizcaya, Laura Marín, Ángela Duarte, Jackeline Arredondo. La totalidad del proyecto se enmarcó en la metodología cualitativa, con un estudio de caso múltiple. En este informe se presenta un estudio de caso simple, de los estudiantes de VIII semestre que se encontraban cursando la asignatura Investigación Educativa II del programa de Licenciatura en Pedagogía infantil. El estudio se realizó con el objetivo de comprender las transformaciones que se dan en la escritura académica de los estudiantes mientras cursan la asignatura. El grupo estaba constituido por 28 estudiantes, de las cuales se seleccionó como unidad de trabajo a 6 estudiantes, ubicados en los niveles alto (2 estudiantes), medio (2 estudiantes) o bajo (2 estudiantes), de acuerdo con su desempeño académico en el primer corte evaluativo. Se tomó como enfoque teórico para el análisis de la escritura académica la perspectiva discursiva interactiva, planteada por Martínez (2004). Como instrumentos se utilizó una rejilla de valoración de la escritura, con 13 dimensiones, en la cuales se evaluó un ensayo inicial, tres versiones del problema de investigación y el ensayo final, para dar cuenta de los avances y persistencias en la escritura de los estudiantes. Los resultados evidencian que la escritura académica de los estudiantes

presentan al final del proceso en el curso avances, especialmente en la situación de enunciación y situación de enunciación y dificultades en la microestructura.

Abstract

The present work of degree, is part of the research project called "Transformation in the academic writing of graduate students", code 4-18-1. Funded by the vice-rectory of research, innovation and extension, of the research group: Education and technology.

This project is part of a broader one carried out by the students of the research center: Conceptions of pedagogical practice of the career Degree in Child Pedagogy of the Technological University of Pereira, formed by: Leidy Diana Jaramillo Posso, Leidy Lorena Marín, Nicolás Marín, Jessica Muñoz, Natalia Vizcaya, Laura Marín, Ángela Duarte, Jackeline Arredondo. The entire project was framed in qualitative methodology, with a multiple case study. In this report, a simple case study is presented of the students of the eighth semester who were studying the Educational Research II subject of the Bachelor's program in Child Pedagogy. The study was carried out with the aim of understanding the transformations that occur in the academic writing of students while taking the course. The group consisted of 28 students, of whom 6 students were selected as work units, located in the high (2 students), medium (2 students) or low (2 students) levels, according to their academic performance in the first evaluative cut. The interactive discursive perspective, proposed by Martínez (2004), was taken as a theoretical approach to the analysis of academic writing. As instruments, a writing assessment grid was used, with 13 dimensions, in which an initial essay was evaluated, three versions of the research problem and the final essay, to account for the progress and persistence of the students' writing. . The results show that students' academic writing presents advances at

the end of the process, especially in the situation of enunciation and situation of enunciation
and difficulties in the microstructure

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema	7
2. Objetivos	14
3. Referente teórico	15
3.1. Escritura académica	15
3.2. Escritura en la universidad	19
3.3. Dificultades de los estudiantes al escribir en el contexto universitario	23
3.4. Escritura académica en la UTP	24
3.5. Lenguaje como discurso	25
4. Metodología	29
4.1. Tipo de investigación	29
4.2. Diseño de investigación	29
4.3. Unidad de análisis	30
4.4. Unidad de trabajo	31
4.5. Instrumentos	31
4.6. Procedimientos	38
5. Análisis de la información	40
5.1. Dimensiones de valoración de ensayos	40
5.1.1. Situación de comunicación	40
5.1.2. Situación de enunciación	47
5.1.3. Superestructura	52
5.1.4. Microestructura	57
5.2. Análisis entrevista de estudiantes	59
5.3. Análisis entrevista docente	62
6. Conclusiones.	66

7. Recomendaciones	70
8. Bibliografía	71
9. Anexos	76
9.1. Anexo 1: Entrevista	76
9.1.1. Entrevista a estudiantes	76
9.1.2. Entrevista a docente	76

1. Planteamiento del problema

Escribir es una actividad humana que permea todos los dominios de nuestras vidas y en los entornos académicos el escribir tiene un rol fundamental, puesto que es un medio por el cual nos comunicamos pero también es una herramienta cognitiva que posibilita el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la escritura puede considerarse como un importante medio para establecer relaciones sociales con otros, compartiendo sus deseos, sentimientos, emociones, creencias y sueños, por lo tanto es también un instrumento para acceder a la vida social y cultural.

Por otra parte, la escritura permite la transmisión de conocimiento, ya que a pesar de la riqueza del lenguaje oral, la información tiende a perderse o modificarse a través del tiempo, así que en la historia, la escritura marca un cambio muy importante, puesto que por medio de ella la información conserva sus elementos sustanciales, de tal manera que puede retomarse en múltiples ocasiones, superando así las limitaciones de la inmediatez que acompañan el lenguaje oral, para permitir su preservación a lo largo de las generaciones y a través de la historia.

Ahora bien, la escuela ha sido la institución social encargada de la enseñanza del lenguaje escrito, por lo tanto en sus currículos debería potenciar el desarrollo de los procesos escriturales de manera formal. En este marco, Braslavsky (2005) plantea que el lenguaje escrito en la escuela “debe ofrecerse, desde el comienzo en el nivel inicial, como un medio cultural donde el niño pueda hacer naturalmente uso de la lectura y la escritura en situaciones cotidianas, con oportunidades para observar a otros que leen y escriben.” (p. 3)

Si bien este es el ideal, en la enseñanza de la escritura en la educación básica se sigue evidenciando una preocupación únicamente por la adquisición y dominio del código, por lo cual la mirada está centrada en aspectos gramaticales que hacen énfasis en lo normativo e instrumental del lenguaje, dejando de lado la dimensión pragmática que tiene en cuenta el

contexto comunicativo y la dimensión semántica que abarca todo lo que respecta al significado del lenguaje en sus diferentes formas de expresión. Como lo plantea, Áviles (2011, p. 8) en las escuelas, dentro del currículo se reconoce la importancia y relevancia del lenguaje escrito pero en la práctica se ve reducido a habilidades básicas como el trazo correcto de la grafía y a la transcripción de textos. Así, la enseñanza del lenguaje escrito en las aulas escolares sigue enmarcado en prácticas tradicionales que abordan la escritura como un producto y no como un proceso, de tal forma que las funciones del lenguaje escrito se ven limitadas a la reproducción de información. Unido a lo anterior está el énfasis que hace la escuela en la enseñanza de textos según los grados escolares, de tal manera que en la educación básica, como lo que plantea Áviles (2011) “Los textos que más se usan en las prácticas escolares son los narrativos, los de tipo argumentativo y conversacional son muy pocas veces abordados” (p.81). Ambos asuntos, la escritura como producto y el énfasis en tipologías narrativas, trae como consecuencia dificultades en la escritura, como: uso inadecuado de signos de puntuación y recursos de cohesión léxica y gramatical; desconocimiento de léxico especializado, diferentes tipos de texto y por ende, intenciones comunicativas (Pérez, 2003).

Esta situación trae como consecuencia que los estudiantes al llegar a la universidad, presenten dificultades para enfrentarse a otras tipologías propias de la educación superior, como los textos académicos. En este sentido Cisneros, Olave y Rojas (2013) plantean que “... es necesario reconocer que el estudiante necesita una continuidad formativa al momento de ingresar a la educación superior, fase siguiente de un desarrollo cuyo antecedente le solicitaba otro tipo de lecturas...” (p.3).

En este marco, la alfabetización en la escritura académica es un problema porque para escribir un texto propio y original hay que leer múltiples textos, poniendo en juego actividades complejas de comprensión, síntesis e integración, se trata por lo tanto de asumir el rol de lector

para ser escritor (Flower, 1987; Rouet, 2006; Segev-Miller, 2004; 2007; Spivey, 1991 citado por Castelló, Bañales y Vega , 2011).

Ahora bien, tradicionalmente los textos académicos (argumentativos) que prevalecen en el contexto universitario traen consigo funciones como: cumplir con el rol de comunicar ideas y generar conocimientos y ser utilizados como uno de los principales criterios para evaluar a los estudiantes en su desempeño académico. Sin embargo, la literatura reconoce otras funciones como:

- Adquisición de representaciones más complejas de cada disciplina a través de la escritura de textos académicos, generando que los estudiantes comprendan que el conocimiento se construye y se transforma continuamente (Jofre, 2000, p.02).
- Contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, como afirma Peña (2008) que “Gracias a la escritura, las ideas, “congeladas” en el texto, pueden ser sometidas a un escrutinio juicioso, con independencia de su autor y de la situación en la que se produjeron” (p. 3), esto es, asumir posturas frente a la consistencia de lo que se está analizando.
- Fortalecer los procesos cognitivos de los estudiantes que a la vez potencian habilidades y competencias, pues como plantean Jofre, Bonelli, Gonzalez, Pisani y Provenza (2012) la escritura académica “... genera habilidades cognitivas específicas tales como la organización del pensamiento y la materialización del proceso creativo”(p.2).
- Propiciar una función epistémica centrada en la transformación del conocimiento y la reflexión sobre lo que se está escribiendo, al respecto Serrano, Duque y Madrid (2012) plantean que esta función “... se relaciona con la capacidad de leer como un escritor, de releer de manera estratégica para identificar aspectos confusos y contradictorios” (p.95).
- Creación de identidad y estilo de quien escribe, sobre lo cual Lavelle y Zuercher (2001) mencionan que “... es importante ayudar a escritores a ganar una identidad positiva en la

escritura conjuntamente con la adquisición de habilidades crecientes... así como para encontrar voz personal en tareas expositivas y académicas”. (p.385)

Si bien, la comunidad académica puede estar de acuerdo con estas funciones, puesto que se han convertido en componentes transversales de cualquier proceso de formación humana y académica, el gran dilema es qué hacer para enseñar este tipo de escritura, cuando este parece no ser un objeto de enseñanza (Cisneros, *et al*, 2013, p. 23). Al respecto, se pueden encontrar algunas posiciones:

- Los docentes toman la escritura académica como componentes transversales porque consideran que los estudiantes al ingresar al contexto universitario llegan con las competencias suficientes para leer y escribir, por tanto no se ofrecen las herramientas necesarias para responder al qué, cómo y para qué escribir. Respecto a lo anterior, Ortiz (2015) plantea que la consigna que los docentes dan a los estudiantes de “aprender a escribir para escribir” (p.4), no puede seguir siendo la misma, ya que esta práctica de escritura se ha convertido en un simple acto mecánico, pues no se ofrece en las prácticas pedagógicas verdaderas ayudas, herramientas, motivación y una intención comunicativa sobre la cual escribir textos académicos” (p.4).
- Por otro lado, en la enseñanza de la escritura académica en el contexto universitario, se propicia, según diferentes investigaciones (Rincón y Gil, 2013; Ortiz, 2015; Serrano, Duque y Madrid, 2012), la creación y diseño de planes extracurriculares que formen una nueva cultura o alfabetización académica, pero esto constituye otra dificultad, porque los docentes delegan a dichos planes, responsabilidades referentes a la enseñanza de habilidades o competencias específicas para producir textos académicos, contrario a lo que plantea Ortiz (2015) al considerar que los docentes “... deben compartir con sus estudiantes, sus prácticas, tácticas, estrategias y experiencias reales

como escritores” (p.9), además de acompañarlos y orientarlos en los procesos de escritura de acuerdo a las disciplinas que les competen.

- En cuanto a la influencia de las disciplinas en la escritura académica, Serrano *et al.*, (2012) afirma que “los modos de leer y escribir son específicos de cada ámbito del saber y suponen un trabajo intencional de los docentes” (p.94), pero esto parece no ser relevante en el ámbito universitario, pues la responsabilidad sobre la formación en prácticas de escritura y lectura se delega a una posible formación extracurricular que tenga el estudiante y también a los docentes de las áreas de lenguaje o competencias comunicativas, al considerar que son los únicos profesionales que se deben preocupar por la escritura académica.
- Respecto a la distribución de responsabilidades de los docentes frente a la escritura académica, Giraldo (2015, p.53) plantea que en muchas ocasiones parece que los docentes no están lo suficientemente preparados para guiar en los procesos de escritura a los estudiantes y esto propicia que se genere una dificultad, al transmitir los mismos vacíos o errores que se tienen, posiblemente desde la formación profesional.

Además las dificultades en la enseñanza de la escritura académica se unen las prácticas escriturales de los estudiantes, que se entienden como prácticas de carácter privado, elaboradas para un único destinatario y con la finalidad de responder a la evaluación que hace el docente. De acuerdo a lo anterior, el hecho de escribir solo para el profesor, reduce la escritura a una producción simplista que busca únicamente complacer al otro y se centra en los aspectos formales, más que de contenido (Serrano *et al.*, 2012).

Ese carácter simplista de la escritura conlleva a que los estudiantes no se sientan identificados a través de los escritos que elaboran, por tanto “... difícilmente llegan a asumirse a

sí mismos como autores” (Castelló, Bañales y Vega, 2011, p.101), por tal motivo los escritos que se producen se convierten en reproducción de contenidos. Al no concebirse como autores, en los productos escritos se pierde la voz propia del estudiante con respecto al proceso de argumentación o reflexión que se realiza, no se trasciende en la escritura como una herramienta para la construcción del saber y el estudiante se queda en el acto básico desde la realización de tareas mecánicas, tal como lo que plantean Serrano *et al.*,(2012) “se sigue evidenciando la prominencia de tareas que no van más allá de copiar, reproducir y fijar información” (p.93).

Lo anterior, puede resumirse en las dificultades planteadas por Carlino (2005):

La primera de ellas tiene relación con la incapacidad del autor para escribir en relación al lector; es decir, atendiendo a las características del mismo. La segunda dificultad tiene su fuente en el poco aprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, ya que no se localizan las oportunidades de este proceso en la socialización del conocimiento. La tercera dificultad, consiste en la revisión de los textos de una forma lineal sin una valoración holística y compleja del mismo. Finalmente, la cuarta dificultad está asociada a un elemento práctico: la postergación al momento de escribir, pues la escritura académica exige de un trabajo permanente de reflexión. (p. 134)

A manera de síntesis, puede decirse que a lo largo de la educación formal se han presentado diversas dificultades con respecto a la formación de los estudiantes para enfrentarse a la escritura académica y todo lo que ella implica, por esto, cuando se habla de quién debería desarrollar las competencias en este tipo de escritura, nadie asume un compromiso real. Debido a esta falta de compromiso persisten, en la mayoría de los casos, la dificultades mencionadas además de llevar a los estudiantes a la no comprensión de la importancia de la escritura

académica para realizar procesos de investigación con mayor rigor y formalidad, esto es, entender que la investigación es sustancialmente un proceso escritural dirigido a una comunidad académica. Hacer énfasis durante un curso de investigación no solo en la lógica de la investigación, sino también en la escritura, puede traer consigo modificaciones en la escritura académica.

En este marco ¿Cuáles son las transformaciones que se evidencian en las escritura académica de los estudiantes de octavo semestre que se encuentran cursando la asignatura de Investigación Educativa II del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira UTP, durante su proceso de formación?

2. Objetivos

Objetivo general:

Comprender las transformaciones en la escritura académica (textos argumentativos) de los estudiantes de VIII semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil, durante el desarrollo de la asignatura Investigación Educativa II.

Objetivos específicos:

- Identificar las características de la escritura de textos académicos de los estudiantes de la asignatura Investigación Educativa II.
- Describir las transformaciones que ocurren en la escritura académica de los estudiantes, durante el desarrollo de la asignatura Investigación Educativa II.
- Interpretar los avances y dificultades en la escritura académica de los estudiantes de VIII semestre, durante el proceso de formación.

3. Referente teórico.

En el presente apartado se expone el sustento teórico de los principales ejes que conforman el proyecto de investigación, estos son: escritura académica, las concepciones de escritura y el lenguaje como discurso.

3.1. Escritura académica

En la contemporaneidad se exige un dominio de la escritura en todos los oficios y campos del conocimiento, razón por la cual, cada disciplina o comunidad científica recoge sus referentes más representativos y diferentes maneras de comunicarse que los diferencia de otros. Así, la escritura asume un rol muy importante ya que según Bazerman (2004) “cumple un papel central tanto en la transmisión de conocimiento como en la integración de los nuevos miembros académicos en las respectivas comunidades discursivas y en la sociedad en general (citado en Tolchinsky, 2014, p. 7).

De hecho, la escritura se asume como un proceso que se desarrolla en el ámbito educativo en todas las áreas del conocimiento, por lo tanto, cumple con una serie de funciones, la principal de estas es la comunicación, ya que al escribir se transmite a una serie de interlocutores ideas, estos intercambios permiten a su vez que se tejan redes conversacionales, crítica frente a diferentes puntos de vista y reconocerse locutores e interlocutores como sujetos que hacen parte de una comunidad discursiva.

De otra parte, la escritura académica también posee la característica de la intertextualidad, que permite construir y establecer relaciones con otros textos, como propone Gelbes “...el discurso científico apela constantemente a la cita de autores, tanto para adscribir a su orientación como para diferenciarse.” (citado en Fastuca, 2009. P. 3) este tipo de vinculaciones influye en aspectos como la comprensión y producción del texto, al brindar un contexto específico, que permite a los lectores identificar, comparar, relacionar e interpretar los planteamientos expuestos.

Este tipo de escritura es según Romero (2011), una técnica de la redacción científica con fines expositivos y argumentativos, que implica procesos de documentación y/o de investigación, además debe tener una fundamentación mediante referencias bibliográficas aceptadas por un número considerable de colegas, jurados o árbitros lectores. Se puede entender por tanto, que escribir en el ámbito académico implica involucrar varias voces en la producción, en la cual el escritor conversa con otros autores y da su punto de vista, en el marco de sus progresos cognitivos, sus posibilidades y sus experiencias.

Frente a la comprensión de la escritura académica Casallas (2011) plantea dos enfoques para tener en cuenta en el estudio de la escritura académica, en primera medida aparece el cognitivo, desde el cual se “encara la escritura como procesos mentales que son necesarios describir, en tanto tarea individual de resolución de problemas.” (p. 21) esto implica fijar mayor atención al proceso de composición escritural que al producto como tal. Desde este enfoque Flower y Hayes (1996, citados por Casallas, 2011) plantean que “Se concibe la tarea escritural como una actividad recursiva en donde se identifican tres procesos básicos que son la planificación, traducción y revisión, de donde parten otros subprocesos como la generación de ideas, formulación de objetivos, evaluación de los borradores, etc” (p. 22)

Si bien desde el punto de vista cognitivo, la creación de escritos académicos requiere que el estudiante realice procesos mentales como los nombrados anteriormente, existe una apuesta por el carácter social, por lo cual nace el segundo enfoque socio cognitivo, el cual ha sido abordado por Bajtín (1982), Benveniste (1978), Camps y Castelló (1996) y Tolchinsky (2000); quienes plantean que al escribir se ponen en juego ciertas operaciones mentales, pero siempre dependientes de un contexto, es decir, la producción escrita está determinada por una situación de comunicación y unas exigencias por parte del escritor y a quien se escribe, siempre están situados por un entorno sociocultural que le da sentido. (Gómez, 2012. p. 37)

Ahora bien, la escritura como actividad fundamental en los procesos educativos superiores, demanda la adquisición unas competencias escriturales para un desempeño exitoso en la vida académica, al respecto, Pozo y Pérez (2009) sugieren que:

Escribir de forma personal no es tarea fácil y hacerlo para cumplir con las expectativas de los contextos de educación universitaria requiere disponer de un conjunto de competencias que van más allá de los aprendizajes básicos que se adquieren en la Educación Primaria o Secundaria (p. 147).

Siguiendo lo dicho anteriormente, los autores plantean una mirada sobre las competencias escriturales en las que se debe orientar al estudiante de tal manera que logre desempeñarse eficazmente en la educación superior, estas hacen referencia a:

- **Concebir y utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento:** consiste en reconocer que no es suficiente asumir la escritura académica como una habilidad para dar a conocer el aprendizaje o demostrar el conocimiento adquirido, sino que, cada escrito posee unas características lingüísticas y textuales en relación con la situación comunicativa, en las que se plasman opiniones, comentarios e ideas argumentadas que permiten identificar los pensamientos de quien escribe.
- **Conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos académicos:** esta competencia es digna de mencionar ya que no se puede pretender que los estudiantes lleguen a comprender y producir textos académicos si no tienen conocimiento de lo que implica o si tienen una imagen equivocada de lo que son estas actividades.

Se debe entender que la escritura no es una actividad que se da de forma inmediata, porque escribir textos académicos es un proceso largo y complejo que

como mínimo requiere buscar información, seleccionarla, ordenarla y organizarla, realizar varias versiones del escrito así como revisar y corregir, además porque la escritura va acompañada de emociones y actitudes que influyen en las acciones escriturales. De manera concreta esta competencia es más estratégica, puesto que el escritor debe conocer cuál es la mejor forma de proceder ante lo que escribe, debe saber tomar las decisiones correctas al momento de escribir, teniendo en cuenta las variables que intervienen en el mismo proceso, como la demanda, los objetivos, la intención comunicativa y el tipo de lector.

- **Conocer la comunidad científica y dialogar con otros textos académicos:** es necesario entender que la escritura es una actividad socialmente situada y por lo tanto, se ve condicionada por la comunidad discursiva a la cual se pertenece. Motivo por el que es importante involucrar voces de otros autores de la misma comunidad, dialogar con ellos, conocer sus postulados, conocer el estado del conocimiento para, de esta manera, asumir una postura que desarrolle y fundamente el punto de vista personal. Por otro lado, el desarrollo de esta competencia ayuda a prevenir el plagio, porque lleva a reconocer y dar crédito al trabajo de los otros autores desarrollando el suyo propio.
- **Escribir desde y para una comunidad discursiva:** lo que se pretende con esta competencia es que los estudiantes aprendan a exponer y argumentar lo que quieren decir, teniendo en cuenta para quién se escribe. De esta manera el escritor debe saber seleccionar y organizar la información de manera coherente, de tal forma que los lectores comprendan lo que se escribió, teniendo en cuenta también, las reglas gramaticales, la sintaxis y el grado de especificidad del escrito.

Por lo anterior, todas las áreas del conocimiento traen consigo la tarea de escritura, esto se debe a que se convierte en una manera de construir conocimiento teniendo en cuenta su valor

epistémico, también se considera una herramienta con diferentes funciones como la socialización, intercambio de saberes, desarrollo de la identidad y una de las más importantes la comunicación. En este marco escribir implica un trabajo constante que requiere realizar diferentes versiones, en las que a su vez se deben contemplar otras voces o referencias, conocer acerca del tema abordado, qué implicaciones tiene leer, qué clases de texto se quiere escribir y qué características tiene, entre otras.

3.2. Escritura en la universidad

Los procesos de escritura en la universidad requieren estrategias y habilidades cognitivas mucho más complejas, con respecto a las que se desarrollan en la educación media, puesto que los textos que se producen deben ser pensados dentro de una disciplina en el ámbito académico y para una comunidad científica, por lo tanto es necesario que el criterio básico al momento de escribir este configurado desde lo público y no desde lo privado, de manera que se abarque con rigor el campo temático sobre el cual versa el escrito, lo que implica según Carlino (2006) pasar de la construcción del conocimiento a la justificación del mismo cuya lógica es posible lograr por medio de la escritura pensada para el lector o destinatario real con características que a su vez condicionan la producción escrita.

Igualmente, en el contexto universitario se requiere mayor nivel de abstracción, procesos rigurosos de análisis y síntesis para desarrollar posturas críticas, lo que de acuerdo con San Martín (2009, p. 4) implica trabajar en “El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”.

Además, las propuestas y textos a los cuales se accede en este contexto son diferentes a aquellos que la escuela básica y secundaria privilegian en los procesos de enseñanza, por lo que los estudiantes al momento de enfrentarse a los nuevos retos escriturales pueden llegar a

experimentar sensaciones de miedo e inseguridad, pues se encuentran con realidades y procesos distintos a los que ya estaban habituados, como lo plantea Creme (2000, p. 17) “...aun a los recién egresados de la escuela secundaria la redacción en el plano universitario les parece un territorio extraño, desconocido”

Es un hecho, los textos que circulan en la universidad tienen sus propias exigencias y propósitos, razón por la cual el estudiante tendrá que enfrentarse a diferentes ejercicios escriturales que implican abordar géneros específicos coherentes con la situación de comunicación, como lo afirman Creme y Lea (2000, p. 43) “Los distintos estilos de escritura necesitan de enfoques diferentes”, que permitan atender múltiples intencionalidades y actividades, por ejemplo “escribir informes, enfocar la asignatura desde un determinado punto de vista, hacer un resumen, evaluar una investigación, escribir un comentario, criticar un libro o un artículo”. De esta manera, habrán momentos en los cuales se tenga que dar a conocer un tema y resultará más adecuado un texto expositivo y otras situaciones en las que será necesario justificar un punto de vista por lo que lo más apropiado será producir un texto argumentativo.

En esta misma línea, Camps y Castelló (2013, p. 25) afirman que existen, en el marco de los procesos académicos distintos sistemas que posibilitan el desarrollo de las funciones de la escritura, por lo que destacan un *sistema de actividad profesional*, en el cual los textos desarrollados apuntan a la investigación y a objetos propios de la profesión, un *sistema referido a la actividad de enseñanza y aprendizaje* que privilegia la construcción de textos para la transformación y apropiación del conocimiento; un *sistema de actividad social*, a través del cual se busca favorecer principalmente la comunicación y mantenimiento de las relaciones; y por último, un *sistema de actividad académica* que involucra los sistemas ya mencionados, pero que además lleva a la construcción de textos propios para una comunidad específica.

Lo expuesto, reclama un proceso planeado de alfabetización académica que permita al estudiante avanzar en la construcción del saber, como lo asegura San Martín (2009):

“la alfabetización ha dejado de ser considerada una habilidad básica, que se alcanza con la educación primaria, y ha pasado a ser entendida como un dilatado proceso de aculturación, con varios niveles de logro, por el cual se accede a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos. También se ha comprobado que la alfabetización académica no se logra espontáneamente.” (p. 7)

Lo que implica un trabajo organizado y articulado dentro de los centros de educación superior para formar procesos escriturales especializados y a su vez escritores autónomos y críticos, capaces de construir su propio discurso y de atender con textos originales a diferentes situaciones comunicativas.

Ahora bien, son diversas las posturas desde las cuales se ha asumido la escritura y su enseñanza en la universidad, en este sentido, a continuación se presentan aquellas de mayor relevancia académica de acuerdo con distintas investigaciones:

- *La escritura como una actividad individual*, en la que el estudiante no tiene en cuenta un destinatario y se “...remite a la escritura como un medio para plasmar ideas y expresar conocimientos” (Serrano, Duque y Madrid, 2012, p. 97), encontrando únicamente una ruta para el registro de información abordada en clase.
- *La escritura como una práctica cuyo destinatario es el docente*, razón por la cual la motivación principal para la producción de textos es plasmar lo que el docente quiere y necesita escuchar, limitando la producción a la transcripción de los apuntes tomados en clases, de acuerdo con Serrano, *et al* (2012 p. 96) muchos docentes “piensan que el acto de escribir es instantáneo y lineal, no amerita volver varias veces sobre un mismo escrito” además “admiten conferirle a la escritura un uso exclusivo como estrategia de evaluación” por lo que los escritos no se comparten para ser corregidos o socializados, reduciendo su valor a la nota generalmente cuantitativa que asigna el docente a escritos

que solo quedan en una versión y sobre los cuales los estudiantes no tienen oportunidad de reflexionar.

- *La escritura como una asignatura aislada, como un objeto que no atiende a la especificidad disciplinar*, donde la responsabilidad de enseñar la producción textual para responder a las exigencias académicas corresponde únicamente a las áreas específicas del lenguaje o cursos genéricos que ofertan las universidades, y que finalmente terminan privilegiando el uso estético de la escritura y desaprovechando su potencial epistémico, debido a “...el escaso reconocimiento sobre el valor de la escritura como herramienta para el conocimiento de las disciplinas fundamentales en la formación profesional de los estudiantes y, por consiguiente, para la transformación del pensamiento” (Serrano, *et al*, 2012, p. 97).

- *La escritura como práctica académica* donde se piensa en el lenguaje como una herramienta que posibilita al estudiante aprender, comunicar, intercambiar saberes y construir con otros, al respecto Chalmers y Fuller (1996, citado en Carlino 2002, p. 2) plantean que “Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje”

Ahora bien, cada una de las posturas desde las cuales se ha asumido la escritura académica podría conducir a formas específicas de enseñanza, entre las cuales se destacan la enseñanza de la escritura centrada en las disciplinas, la escritura como un proceso y la escritura como resultado de cursos genéricos que tienen como fin, al iniciar la carrera profesional o a lo largo de la misma, fortalecer las competencias escriturales de manera aislada, diseñando asignaturas electivas para brindar apoyo en estos procesos, aun así García y López (2013) aseguran que:

Los responsables de orientar y formar en los procesos de lectura y escritura, deben ser todos los docentes, independientemente de la asignatura que enseñen; teniendo en cuenta que son prácticas que hacen parte y potencian el desarrollo integral del profesional y que

son las herramientas que permiten a los estudiantes acercarse a los conocimientos disciplinares propios de su profesión y a la producción de conocimiento. (p.6)

3.3. Dificultades de los estudiantes al escribir en el contexto universitario:

Los procesos escriturales constituyen una tarea compleja en la que el individuo para desarrollar transformaciones en sus esquemas mentales debe enfrentarse y superar múltiples complicaciones y retos, como lo plantea Avendaño, *et al* (2017) y Carlino (2004) la escritura académica implica para los estudiantes diversas dificultades, las cuales representan la ausencia de una serie de estrategias cognitivas claves en el proceso de escribir. La primera, hace referencia a la dificultad para concebir al lector, se escribe sin saber para quién va dirigido y, no se reconoce la intención comunicativa, al respecto Carlino (2004) plantea que "...las ideas se presentan en el orden en que fueron descubiertas, es decir, la prosa basada en el autor" (p. 323).

La segunda, da cuenta del desaprovechamiento del valor epistémico del escribir, es decir que el escritor no relaciona o no tiene en cuenta sus conocimientos anteriores, no reconoce la existencia y particularidades del lector y no determina su propósito comunicativo, sólo se centra en dar a conocer su propio punto de vista "los estudiantes que no ponen en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisará el lector, estarían desaprovechando la oportunidad de transformar el conocimiento de partida" (Carlino, 2004 p 323)

La tercera dificultad tiene que ver con la revisión sólo de la superficie del texto, los estudiantes se quedan con la primera producción que realizan y no tienen en cuenta que escribiendo nuevamente pueden mejorar sus productos y corregir errores, como lo sustenta Carlino (2004 p323) "los estudiantes encaran la revisión como una prueba de galera pero no como un instrumento para volver el tema", es decir, se quedan con la estructura principal del

texto y no vuelven a revisar lo que escriben, o si lo hacen, dicha revisión atiende únicamente a aspectos gramaticales y estéticos del texto.

La cuarta dificultad se relaciona con la postergación del momento de empezar a escribir, los estudiantes buscan la información para realizar sus escritos, leen, pero solo hasta el último momento realizan el proceso escritural con el agravante del afán y sin tener en cuenta una planeación previa de la escritura, la coherencia, cohesión y especificidad del escrito.

Ahora bien, estas dificultades que se presentan en la escritura académica tienen que ver con los vacíos con los llegan los estudiantes a la universidad, como consecuencia de un proceso desarticulado entre la educación básica secundaria y la formación superior. Lo anterior implica que los estudiantes realizan una contribución escasa al conocimiento, relacionada con la poca precisión, la ausencia de intenciones y el desconocimiento del proceso de escribir.

3.4. Escritura académica en la UTP

De acuerdo con el panorama anterior son diferentes los esfuerzos que se han realizado para atender a las problemáticas de escritura de los estudiantes universitarios, específicamente la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira ha diseñado una propuesta con la que se pretende, desde las diferentes asignaturas del plan de estudios, abordar una serie de énfasis metodológicos que son distribuidos y complejizados desde el primero hasta el octavo semestre, atendiendo al desarrollo de competencias en lectura, escritura y oralidad.

Con la estrategia establecida, se pretende trabajar procesos tales como la lectura literal en el primer y segundo semestre, la comprensión interpretativa en tercer y cuarto semestre, la comprensión argumentativa en el quinto y sexto semestre para alcanzar y fortalecer en el séptimo y octavo semestre un nivel de comprensión crítica valorativa.

A su vez, la propuesta busca el desarrollo de nuevas competencias en la escritura, porque son procesos que están articulados, por tal motivo en el primer semestre se trabaja la

producción textual de informes de lectura, en el segundo semestre la lectura comentada, en el tercer semestre la reseña crítica, en el cuarto, quinto y sexto semestre el reconocimiento de la intertextualidad y el abordaje de los escritos con normas APA y finalmente en séptimo y octavo semestre el ensayo argumentativo. Aunque es claro, de acuerdo con el enfoque dado a la propuesta, que desde todas las áreas en los distintos semestres se apuesta de manera integral al desarrollo de las diversas competencias comunicativas.

Lo que se pretende con este proyecto es acompañar al estudiante en sus prácticas de lectura y escritura para que mejoren sus competencias a lo largo de la carrera, por lo tanto la estrategia también tiene como finalidad involucrar a los docentes, para que se comprometan con el desarrollo de un buen nivel de la escritura académica de los estudiantes de pregrado, en busca de garantizar un proceso de alfabetización. Cabe resaltar que la propuesta expuesta anteriormente aún se encuentra en curso, por lo que no se puede dar cuenta de cuál ha sido su impacto, aunque se espera que permita mejorar en gran medida los procesos escriturales de estudiantes.

3.5. Lenguaje como discurso.

El lenguaje tiene un rol fundamental en la interacción que se establece entre los seres humanos, específicamente desde el enfoque “Discursivo-interactivo” de Martínez (2004), el lenguaje tiene un papel activo y como discurso implica “...una práctica social enunciativa, es decir, el lenguaje como comunicación discursiva.” (p.38) desde la intención de producir y transmitir conocimiento y en la construcción misma del sujeto discursivo en el marco de un contexto social.

Introducir el lenguaje como práctica social enunciativa, implica involucrar sujetos discursivos que se comunican con una intención y propósito a través del enunciado, el cual es entendido como “ la unidad de análisis donde se actualizan los eventos culturales, sociales y

situacionales semantizados por el poder de la intersubjetividad discursiva” (Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata y Castillo. 2004, p.38). Así, el enunciado permite comunicar con un sentido y significado de acuerdo al contexto, espacio y tiempo en el que se encuentre inmerso, y es específicamente a lo que podemos llamar como acción dialógica.

Esta acción dialógica, se construye en el enunciado a partir de los sujetos discursivos que son a la vez contruidos por medio de la unión y la interacción de los enunciados. Por tanto, la construcción del significado no es asunto de un solo sujeto sino de dos socialmente organizados, es decir, “que en el enunciado, como unidad de intercambio verbal, se construyen los dos sujetos discursivos” (Martínez, 2004, p. 39). Un sujeto es discursivo en la medida en que interactúa con otros a través del lenguaje.

Esta dinámica discursiva, ocurre en el texto por las posiciones que dichos sujetos toman en el mismo, las cuales se ven reflejadas en las imágenes que se construyen del enunciatario, el enunciatario y lo referido. Así el locutor (escritor) en un sujeto enunciatario cuando en el enunciado manifiesta puntos de vista, intencionalidad o críticas; el interlocutor (lector) en sujeto enunciatario cuando en el enunciado se evidencian predicciones y anticipaciones de esquemas conceptuales o un interés que se le adjudica al posible lector, y por último, los enunciados anteriores en lo referido cuando se hacen presentes voces de otros enunciados, ya sea para apoyar o contradecir los puntos de vista del enunciatario (Martínez, 2002, p.21). Dado lo anterior, entre la dinámica discursiva de los sujetos se construye el significado o semantización del enunciado o discurso.

Dentro de esta lógica, el locutor toma un rol o posición previa a la construcción del discurso que le permite posteriormente, convertirse en enunciatario en el momento en que acompaña ese rol asumido con características que median el discurso, ya sea por el lenguaje que utiliza o por las expresiones que emplea. Ahora bien, el enunciatario se constituye en el momento en que el locutor como responsable de la construcción del discurso, se hace una idea

de interlocutor con muchos o pocos conocimientos del tema y con quién puede tener una relación de lejanía o cercanía, desde esta relación, elabora su discurso usando unas características lingüísticas especiales bajo un contexto específico.

Ahora bien, todo enunciado o discurso se enmarca dentro de un género discursivo o práctica social enunciativa, ya sea publicitario, informativo, expositivo u otro, y de estos dependerá la forma léxica, sintáctica y organizativa que tomará el enunciado (Martínez, 2002, p.19), pues cada género tiene propósitos enunciativos diferentes y un contrato de habla global que a su vez permite caracterizarlo. Dentro de la interacción entre sujetos discursivos, se establece de manera implícita, un contrato social de habla constituido por las convenciones lingüísticas que comparten los sujetos discursivos correspondientes al estilo y tradición del género discursivo en el que se enmarquen, para este caso, el género discursivo de interés es el argumentativo, puesto que permite persuadir o convencer acerca de un tema por medio de argumentos sustentados en voces ajenas o en una polifonía de voces, es decir, enunciados válidos y coherentes en los cuales se evidencie los roles de enunciador con la intención y el propósito respecto al enunciatario.

Por tanto, el contrato social de habla se establece desde la intención (objetivo del discurso) y el propósito (respuesta activa del enunciatario); elementos que permiten a su vez determinar el género discursivo correspondiente. Por ejemplo: si la intención es contar algún suceso, el discurso se enmarcaría en el género narrativo, si se desea convencer sobre un tema determinado se emplearía el género argumentativo. Lo anterior, permite inferir que contrato social de habla y género discursivo son elementos dentro de la situación de enunciación que no se pueden desligar y que a su vez se construyen de la interacción lingüística de los sujetos.

En suma, se puede comprender el lenguaje como discurso desde una mirada de construcción social, en la cual se involucran diversos sujetos discursivos que crean y asumen posiciones en el enunciado por sus relaciones intersubjetivas en el intercambio escrito, y se

encuentran enmarcados en un contexto construido desde los conocimientos compartidos y el tipo de relación existente entre ellos. Así mismo, el lenguaje como discurso toma sentido si se logra un dominio de la comunicación discursiva entre ambos sujetos, influida por la intencionalidad del género discursivo y el propósito del enunciador para con su enunciatario, permitiendo así la construcción de una semántica discursiva.

La escritura académica es compleja y su enseñanza no ha sido abordada de la misma manera, de hecho hay diversas propuestas en el ámbito universitario como la expuesta en la UTP. En el marco de este proyecto como se expuso, se aborda el enfoque discursivo, como una propuesta no solo para evaluar este tipo de escritura, sino para pensar en posteriores propuestas didácticas que permitan desarrollar las competencias escriturales de los estudiantes.

4. Metodología

En el siguiente apartado se presenta la metodología la cual constituye la ruta para desarrollar el proyecto de investigación del caso VIII semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en función de alcanzar los objetivos propuestos. En este marco, se presenta

el tipo y diseño de investigación, la unidad de análisis y de trabajo, los instrumentos y el procedimiento a seguir.

4.1. Tipo de investigación.

El tipo de investigación que compete el presente proyecto es de carácter cualitativo. En este caso, se pretende una comprensión profunda y holística de una realidad: la escritura académica de los estudiantes universitarios. Durante el proceso de estudio e indagación se procura estar inmerso en el contexto y establecer una relación estrecha con el objeto a investigar; esto permite evidenciar los avances o posibles obstáculos de los estudiantes en cuanto a la escritura y así, comprender sus transformaciones.

4.2. Diseño de investigación.

El diseño de investigación del proyecto se corresponde con el estudio de caso, metodología que busca conocer y comprender de manera exhaustiva cómo funcionan todas las partes de un fenómeno en particular, ya sea social o educativo, y así crear supuestos, que en este caso, conciernen a la escritura académica y las transformaciones que se pueden evidenciar a lo largo del proceso de formación de los estudiantes de la carrera de pregrado de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UTP.

Se trata específicamente de un estudio de caso simple, ya que este centra el interés “... en indagar un fenómeno, población o condición” constituido por estudiantes de VIII semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil que cursan la asignatura de Investigación Educativa II y que aporta a un estudio de caso múltiple (objeto del semillero de investigación) en el que se estudian los sujetos de los semestres I, II, V y VIII,

Los ensayos recogidos de este semestre se analizan con rejillas de valoración a 6 estudiantes en diferentes momentos metodológicos como se presenta en la tabla 1:

Semestre	Momentos			Persistencias y transformaciones
	Antes: Ensayo inicial	Durante: Ensayo intermedio (El que ha sido sujeto, por lo menos, a dos revisiones por parte del profesor)	Después: Ensayo final	
VIII	Género discursivo, situación de enunciación, superestructura y microestructura	Género discursivo, situación de enunciación, superestructura y microestructura	Género discursivo, situación de enunciación, superestructura y microestructura	

Tabla 1: Procedimiento de valoración de ensayos

4.3. Unidad de análisis:

La unidad de análisis de la presente investigación es la escritura académica de estudiantes de pregrado, del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. En este orden de ideas, la escritura académica va más allá de la simple práctica de leer y escribir, pues implica procesos de argumentación, análisis y crítica, que a su vez se ven influenciados por las diferentes disciplinas, y de esta manera no solo permite la construcción de nuevos saberes, sino también el acercamiento a conocimientos sustentados en diferentes fuentes de información como libros, artículos, y otros documentos que hacen parte de la producción escrita de textos argumentativos y expositivos, enmarcada en diferentes contextos sociales y culturales.

4.4. Unidad de trabajo.

La unidad de trabajo de la presente investigación está conformada por seis estudiantes del caso de VIII semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil que cursan la

asignatura Investigación Educativa II. Los estudiantes se categorizaron en niveles académicos: alto, medio y bajo. A continuación, se presenta una caracterización de la unidad de trabajo, según los casos (tabla 2):

Caso	Participantes	Asignatura	Nivel académico
VIII semestre	1	Investigación Educativa II	Alto
	2		Alto
	3		Medio
	4		Medio
	5		Bajo
	6		Bajo

Tabla 2: Caracterización de unidad de trabajo.

4.5. Instrumentos.

En este trabajo se implementan diferentes instrumentos para la recogida y análisis de información, tales como: rejillas de valoración de las producciones escritas, entrevista a docentes (sobre sus criterios de intervención, revisiones que hace y criterios para hacerlas), entrevista a estudiantes (correcciones y el sentido que le ven a dichas correcciones sobre dificultades y transformaciones que ven en sus propias escrituras) y observación no participante.

Las rejillas de valoración de la producción se aplican en tres momentos: inicial, intermedio y final, a los ensayos de 6 estudiantes de VIII semestre de la asignatura Investigación Educativa II que están cursando.

La rejilla de valoración de las producciones escritas de los estudiantes está compuesta por cuatro dimensiones de análisis que son: Género discursivo y situación de comunicación, situación de enunciación, superestructura y microestructura. Cada dimensión tiene preguntas orientadoras que indagan por particularidades de las mismas, por ejemplo, para la dimensión de microestructura se indaga sobre los recursos de cohesión léxica y semántica, sustitución y progresión temática. Así mismo, cada dimensión tiene interrogantes que marcan el camino sobre aquello que se desea evaluar. A continuación se presenta la rejilla para evaluar los escritos (tabla 3):

REJILLA PARA EL ANÁLISIS DE ENSAYOS

ENSAYO	
Dimensiones de análisis - Género discursivo y Situación de comunicación: Permite reconocer al Locutor e Interlocutor y el contrato social de habla existente entre ellos a partir del abordaje de una temática específica; asimismo inferir el lugar de difusión del discurso.	
Ejes de análisis	Preguntas orientadoras

<p>Locutor / Intención</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se asume el locutor del texto?: el rol en el que escribe: docente, estudiante, madre de familia. • ¿Se esboza el locutor una intención clara de convencer o persuadir, • ¿Asume el locutor una postura argumentativa?
<p>Tema</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la forma de organización composicional predominante? • ¿Qué léxico es utilizado? Especializado-técnico / sencillo, coloquial.
<p>Interlocutor / propósito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El locutor construye al interlocutor de su texto (El nivel de formalidad, el uso de formas supra lingüísticas-cursivas negrillas comillas, signos de puntuación) (evita inconcordancias gramaticales, errores ortográficos y gazapos, mecanismos notacionales (<i>mecanismos de cohesión elipsis, sustitución</i>)) • ¿El locutor busca despertar un propósito en su interlocutor (aliado, opositor, testigo, aprendiz)?
<p>Contrato social de habla</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Responde adecuadamente el locutor por lo solicitado en la consigna de escritura? • ¿La intención del locutor y el propósito que se busca en el interlocutor se corresponden adecuadamente en el texto, en el marco del género discursivo correspondiente?

- ¿El estilo que asume el locutor para dirigirse a su interlocutor y para tratar el tema se corresponden con la tradición del género discursivo, según las condiciones del contrato social de habla?

Dimensiones de análisis - Situación de enunciación: “La Situación de Enunciación da cuenta de interrelaciones evaluativas sociales que se establecen entre los protagonistas que intervienen en el Enunciado. Tres son los componentes de la Situación de Enunciación:

1. El Enunciador: corresponde a la imagen de Locutor que se presenta a través de la forma y el contenido de un Enunciado particular. El Locutor de un texto establecerá relaciones jerárquicas particulares y de proximidad o lejanía entre él y el Enunciador, entre el Enunciador y el Tercero (o Lo Enunciado); lo mismo hará con respecto al Enunciatario: Informar o ser informado, Seducir o ser seducido, Convencer o ser convencido, Distraer o ser distraído” (Martínez, 2006: 42).

2. El Enunciatario: corresponde a la imagen de Interlocutor que se muestra a través del Enunciado con respecto al Enunciador y al Tercero. El Enunciatario se construirá en relación con la respuesta activa que de él se convoca y se bosqueja a través de las formas de manifestación y el contenido abordado. El Enunciatario se puede construir como Aliado u Oponente.

3. El Tercero, Voz Ajena o Lo Enunciado: corresponde a las voces ajenas que han sido invitadas por el Locutor para apoyar un punto de vista, una opinión o presentar un acontecimiento. Se trata de una evaluación social que se establece entre el Locutor con respecto a su Enunciador (punto de vista) y de éste en relación con el acontecimiento u opinión expresada. En esta interrelación

social se presenta una imagen que se Acaricia, se Respeta, se Iguala o por el contrario se Rebaja”
(Martínez, 2006: 42).

Ejes de análisis	Preguntas orientadoras
Enunciador	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿El texto deja ver puntos de vista (enunciadores) claramente definidos? ● ¿El texto apela a la identificación de enunciadores pertinentes? (Polifonía – voces convocadas de otros) ● ¿El texto le permite al lector identificar claramente la procedencia de los enunciadores?
El tercero, voz ajena o lo enunciado	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿El texto teje adecuadamente la voz propia con las voces ajenas? ● ¿El texto marca adecuadamente la presencia de voces ajenas mediante recursos de citación? ● ¿Cómo se posiciona el locutor frente al tema (con seguridad, temor, humildad, prepotencia, cercanía o lejanía frente al tema)?

Enunciatorio	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En el texto se construye claramente la imagen de un enunciatorio? • ¿El texto hace uso de reformuladores discursivos (ejemplificación, aclaraciones, entre otras) que facilitan la respuesta activa del enunciatorio? • ¿El texto hace acopio de diversos argumentos que suscitan la respuesta activa del enunciatorio?
<p>Dimensiones de análisis - Superestructura: se entiende por superestructura a la organización esquemática de un texto, es decir “(...) las estructuras globales que caracterizan un tipo de texto (...) un tipo de forma del texto” (Van Dijk, 1992. p. 142) Dichas estructuras determinan el orden global de las partes del texto. (Introducción (tesis), desarrollo argumentativo, conclusión). (Martínez, 2002</p>	
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El texto presenta un párrafo de introducción? • ¿En la introducción se presenta el tema a tratar? • ¿En la introducción se presenta una tesis respecto al tema?
Desarrollo argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El texto ofrece argumentos pertinentes para defender la tesis? • ¿En el texto se desarrollan los argumentos, en cada párrafo uno? • ¿El texto evita las falacias argumentativas?
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El texto presenta uno o más párrafos de conclusión? • ¿La conclusión resume los aspectos más importantes abordados en el texto? • ¿En la conclusión se reitera la tesis con la clara intención de convencer al lector?

Dimensiones de análisis - Microestructura: se entiende por microestructura a la secuencialidad de enunciados a nivel local que conforman un texto, los cuales se ordenan en proposiciones que guardan relaciones de significado entre sí, dadas por mecanismos tanto semánticos como pragmáticos (Reiteración, sinonimia, sustitución, progresión temática, uso de conectores, entre otros). (Van Dijk, 1992)(Martínez, 2002)

Uso de conectores	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El texto hace uso de diversos conectores para encadenar las voces/ideas? • ¿Los conectores son utilizados en correspondencia con su función semántica?
Sustitución	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El texto evita las proformas y las repeticiones innecesarias • ¿El texto incorpora adecuadamente hiperónimos, hipónimos, sinónimos, antónimos..., según las necesidades de precisar lo enunciado? • ¿El texto teje lo enunciado a través de diversos recursos de cohesión léxica y gramatical?
Progresión temática	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El texto encadena adecuadamente lo enunciado a través de diversos medios de cohesión? • ¿Se aprecia progresión temática? • ¿Se advierte coherencia en el tratamiento del tema

Tabla 3: Rejilla de valoración de ensayos

El otro instrumento que se emplea en la investigación para la recogida y análisis de la información es la entrevista (Anexo 1), que se aplica al docente de la asignatura Investigación

Educativa II y los seis estudiantes participantes del caso. Las entrevistas a los estudiantes se hacen con el objetivo de recolectar información acerca de cómo los estudiantes perciben su proceso escritural y las transformaciones que se dan en este; así mismo, que el estudiante comparta información sobre aquellos aspectos que le permiten u obstaculizan mejorar sus trabajos escritos desde sus propias acciones y desde el actuar del docente, es decir, desde el proceso que experimentan en la asignatura de revisión y corrección.

De otro lado, en la entrevista del docente indaga sobre las razones por las que algunos estudiantes muestran avances, cambios y otros no. Además, busca saber qué intervenciones pedagógicas considera que son las que potencian esas mejoras en los estudiantes desde su práctica de enseñanza.

4.6. Procedimiento

Esta investigación se desarrolla en tres fases las cuales dan cuenta de los objetivos planteados inicialmente:

Fase 1: Estado inicial

En esta etapa del procedimiento se realiza la recolección de los ensayos iniciales de los estudiantes, los cuales deben escribir de manera individual; para esto se les da la consigna: *Escribe un ensayo de mínimo 1 página sobre ¿Cómo cree que la investigación ha aportado a la transformación de las prácticas pedagógicas?* Posteriormente, este ensayo es analizado a partir los parámetros de la rejilla de valoración de las producciones escritas (Tabla 3).

Fase 2: Estado intermedio: Proceso

Durante la fase procesual se analizan tres escrituras de los estudiantes sobre el planteamiento del problema que ya han sido revisadas en varias ocasiones por la docente. Es decir, según las versiones que tengan del planteamiento del problema se determinan tres para analizar. Estas escrituras se estudian a partir los parámetros de la rejilla de valoración (Tabla 3), con el propósito de evidenciar en qué aspectos ha mejorado el estudiante y en qué otros no presenta cambios, después de pasar por el proceso de revisión y corrección.

Fase 3: Estado final

Finalmente, para la última revisión se les solicita nuevamente a los estudiantes realizar un ensayo como producto final, el cual se analiza a partir los parámetros de la rejilla de valoración (Tabla 3). Con todos los insumos anteriores se pretende comprender las transformaciones en la escritura académica (textos argumentativos) de los estudiantes de VIII semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

5. Análisis de la información.

En el presente capítulo se realiza una descripción y análisis de la información recogida por medio de los ensayos y sus respectivas valoraciones, y las entrevistas aplicadas a estudiantes y docente de la asignatura Investigación Educativa II del caso VIII semestre, del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Dicho análisis está conformado por tres apartados: análisis de dimensiones de valoración de ensayos, análisis de entrevista de estudiantes y análisis de entrevista a docente.

5.1. Dimensiones de valoración de ensayos.

Este primer apartado está conformado por el análisis de las cuatro dimensiones que se tuvieron en cuenta en la valoración de los ensayos de los estudiantes en los tres momentos: ensayo inicial, versiones 1, 2 y 3 del planteamiento del problema de investigación y ensayo final. Tomando dos estudiantes por cada uno de los niveles (alto, medio y bajo) para un total de 30 ensayos. Las dimensiones analizadas fueron: la situación de comunicación, situación de enunciación, superestructura y microestructura. ¹

Las convenciones que se usarán en este apartado son:

S: Sujeto

V: Versión

Ens: Ensayo

P: Pregunta

5.1.1. Situación de comunicación.

¹ La síntesis de la información, que permitió organizar la información y realizar el análisis se encuentra en el Anexo 2

Esta dimensión se analizó en cada uno de los ensayos iniciales, intermedios y finales de los estudiantes, desde los cuatro indicadores que la conforman: el locutor, el interlocutor, el tema y el contrato social de habla. En cada uno se identificaron una serie de dificultades y algunas fortalezas o avances.

Respecto al locutor, con el cual se pretendió responder a los siguientes interrogantes: ¿Cómo se asume el locutor del texto? ¿Se esboza el locutor una intención clara? ¿Asume el locutor una postura argumentativa? El análisis permite evidenciar que los estudiantes logran asumir diferentes roles, las voces responsables que se hacen más frecuentes en los textos corresponden a docentes activos y a estudiantes universitarios en el campo de educación. Estos roles se identifican por la forma en que abordan el tema y el registro del lenguaje, en el que ponen en juego su experiencia y los saberes que tienen acerca de lo que argumentan. En este sentido, la construcción del rol de locutor es una fortaleza que prevalece en la *Situación de Comunicación*, la cual está presente en los tres niveles de desempeño seleccionados (alto-medio-bajo). Ejemplos de ello se encuentran en los siguientes párrafos:

“La escritura es un instrumento cognitivo que cumple diversas funciones, entre ellas, facilitar los procesos de comunicación, socialización, desarrollo de la identidad, el intercambio de saberes, y además puede constituirse en el elemento epistémico para el desarrollo y transformación del conocimiento. Al respecto Carlino (2005) asegura que “la escritura no es una herramienta que en todos los casos sirve para lo mismo, sino que su utilidad o función depende del uso que se haga de ella” (p.9)” (S1 V3)

“La investigación es un proceso que se lleva a cabo para dar respuesta a una pregunta planteada, comprobar una hipótesis o para darle solución a situaciones problemas que se plantean en nuestra sociedad.” (S2 V0)

En cuanto a la intención del locutor no siempre es clara, especialmente en los primeros ensayos, en los cuales los estudiantes parecen exponer un tema sin la pretensión de convencer, intención propia de los ensayos argumentativos. Así, en los ensayos se presenta la educación, la investigación y las prácticas, pero no siempre en relación o no con la intención de convencer a un posible lector de su importancia, sino más bien, de presentar estos temas. Lo mismo ocurre en la versión inicial del problema de investigación, en el que prevalece la importancia de la temática a investigar, pero no la intención de convencer sobre la existencia de un problema y la necesidad de resolverlo. Por ejemplo: dos páginas del problema en las que se dice, lo importante que es la gestión de las emociones en el aula de clase o el CDI Utepitos, pero no por qué la gestión de las emociones o las concepciones sobre la educación en utepitos es un problema.

Ahora bien, en el proceso de investigación, los estudiantes van perfilando el problema desde la intención de presentarlo y argumentar al respecto, para concluir en una pregunta. Esta intención o la posición se va tornando más clara, por ejemplo en la versión final del problema y en el ensayo final se logra identificar en los escritos una intención respecto al tema más definida y concreta. Algunos ejemplos que lo evidencian:

“En este ensayo se pretende defender la idea de que los docentes necesariamente deben aprender a investigar en el aula y en general dentro del campo educativo puesto que esta actividad es la que permite que cambien y se transformen las prácticas de enseñanza y aprendizaje en aras de una mejora. Precisamente investigaciones como las de Piaget, Vigotsky, Brunner, entre otros que asumieron el aprendizaje desde otras perspectivas condujeron a abandonar la idea de que el niño llega al sistema educativo como una tabula rasa para otorgarle un papel protagónico en la construcción del aprendizaje, y lo descrito es solo una pequeña muestra de lo que se puede lograr desde la investigación en la educación.”
(S1 Ens final)

“ Lo anterior ha permitido el mejoramiento y el desarrollo de la educación, donde a través de la investigación se ha permitido tener un panorama mayor de como aprende los niños y mediante esto se permitió la construcción de nuevos métodos, estrategias, técnicas, etc. que han asegurado que esos proceso de enseñanza- aprendizaje que se dan en el aula sean más significativos lo cual permite la formación integral de los individuos como sujetos sociales que van a aplicar dichos conocimientos obtenidos en la sociedad para el mejoramiento, avance y transformación de la misma” (S2 Ens final)

Sin embargo, la postura argumentativa en los diferentes momentos presenta inconsistencias, parte de la subjetividad y la intuición, por lo tanto los argumentos que el locutor presenta tienen poca validez académica y no son suficientes para lograr el propósito de convencer al interlocutor. En algunos casos, la posición argumentativa toma fuerza y logra ser más consistente pero en otros, se torna descriptiva o expositiva pues no hay argumentos sustentados en hechos.

En términos generales, es clara la posición del locutor como sujeto social que se desenvuelve en el ámbito educativo, pero cuando esta posición se tiene que sustentar respecto a la intención de convencer sobre el tema (en el caso del ensayo) o sobre el problema (en el caso del problema de investigación) emergen dificultades que no logran superarse totalmente durante el curso. Como lo plantea Martínez (2002) el locutor debe realizar dos de las tres acciones, esto es: “al mismo tiempo que expresa su punto de vista y se construye una imagen de sí mismo, evalúa y responde a enunciados anteriores objetándolos y apoyándolos” (p.20) Aspecto que seguramente requiere no solo de la consciencia del posicionarse como locutor, sino también de la intervención intencionada del profesor para señalar las dificultades. Así pues, la postura argumentativa es inconsistente en los tres niveles académicos (alto, medio y bajo), lo cual se evidencia en argumentos subjetivos e intuitivos.

Respecto al ‘interlocutor’ el cual responde a las preguntas: ¿El locutor construye al interlocutor de su texto (El nivel de formalidad, el uso de formas supra-lingüísticas-cursivas negrillas comillas, signos de puntuación) (evita inconcordancias gramaticales, errores ortográficos y gazapos, mecanismos notacionales (*mecanismos de cohesión elipsis, sustitución* ¿El locutor busca despertar un propósito en su interlocutor (aliado, opositor, testigo, aprendiz)? En los primeros ensayos analizados se evidencia que los estudiantes no lograron construir la imagen de un interlocutor para sus textos, lo que parece coincidir con uno de los supuestos planteados por Serrano et al (2012), referido al carácter privado de la escritura o de la escritura como tarea, pues al parecer se escribe para sí mismo o para el docente, que además les recibirá sus producciones escriturales con fines evaluativos. Esta situación se colige porque en los ensayos el destinatario es difuso y puede ser desde un par, hasta un maestro o un padre de familia, y en las versiones del problema, es básicamente el profesor, pues se usan términos académicos relacionados con la temática, pero no se cuida la ortografía, la citación y el registro del lenguaje, esto es, un profesor que entenderá y corregirá de ser necesario.

Las dificultades que se presentan en el proceso de construcción del interlocutor coinciden con las analizadas y descritas por Pérez (2003), referidas a la presencia frecuentemente de un uso inadecuado de signos de puntuación, presencia de errores ortográficos, fragmentación e inconcordancias gramaticales, principalmente en los niveles medio y bajo como se evidencia en los siguientes ejemplos: “¿Por que? de las cas...” “Al construir un ambiente de enseñanza diferente al cotidiana y al que él alumno...” (Ens 1, Suj 6), “...es de gran importancia la comunicación oral con el otro en cualquier ámbito, ya que esta permite interactuar con los demás, enriqueciendo el léxico, mejorándolo y así aplicarlo en cualquier situación de acuerdo al contexto sociocultural” (V2, S 4), “Hoy en día la educación y las prácticas de enseñanza tienen necesidades y retos que es necesario suplir” (Ens Final, S5).

Sin embargo, es el paso entre los otros dos momentos metodológicos de la investigación (intermedio y final) el que demuestra un avance notorio en el componente de 'interlocutor', pues en los textos se empieza a construir con mayor nivel de formalidad y coherencia la voz convocada de 'interlocutor' en relación a la temática abordada y en la mayoría de los casos se logra identificar un propósito, siendo los más frecuentes el despertar: aliado, aprendiz o testigo. Este avance, lleva a concluir que al final del proceso la imagen de interlocutor si se logra construir porque mejora y mantiene un léxico especializado acorde a la disciplina y las temáticas abordadas, se identifica un texto que mantiene una progresión temática y una preocupación por los aspectos formales del texto.

Respecto al indicador '*tema*' en el cual se pregunta sobre ¿cuál es la forma de organización composicional predominante? ¿Qué léxico es utilizado? (Especializado-técnico / sencillo, coloquial), se identificaron similitudes entre los estudiantes de los diferentes niveles, en aspectos como el uso de un léxico que se mantuvo entre el carácter técnico y especializado perteneciente al ámbito educativo. Este uso coincide con los planteamientos de Serrano *et al.*(2012) al afirmar que "los modos de leer y escribir son específicos de cada ámbito del saber" (p.94), una influencia de la disciplina educativa que se ve reflejada en la escritura académica de los estudiantes.

En cuanto a la organización composicional predominante se presentó, en la mayoría de los casos, una lógica deductiva y solo tres casos, una lógica inductiva. Podría entonces decirse, que es el aspecto en el que hay mayor fortaleza, porque además los temas son cercanos a la formación y a los intereses de los estudiantes, específicamente en el problema de investigación, además que refleja algún nivel de lectura y conocimiento al momento de la escritura.

Como último componente de la dimensión es el ‘contrato social de habla’ que corresponde a las preguntas: ¿Responde adecuadamente el locutor por lo solicitado en la consigna de escritura? ¿La intención del locutor y el propósito que se busca en el interlocutor se corresponden adecuadamente en el texto, en el marco del género discursivo correspondiente? ¿El estilo que asume el locutor para dirigirse a su interlocutor y para tratar el tema se corresponden con la tradición del género discursivo, según las condiciones del contrato social de habla?

En cuanto a lo solicitado en la consigna, las producciones escritas de los estudiantes, en muchas ocasiones demuestran una relación entre la intención del escrito y lo solicitado, asunto que se evidencia, por ejemplo en el título que asignan al mismo:

“La investigación. El camino para una mejor educación.

En este ensayo se pretende defender la idea de que los docentes necesariamente deben aprender a investigar en el aula y en general dentro del campo educativo puesto que esta actividad es la que permite que cambien y se transformen las prácticas de enseñanza y aprendizaje en aras de una mejora.” (S1, Ens final)

“¿Cómo cree que la investigación ha aportado a la transformación de las prácticas de enseñanza?”

El presente escrito está destinado a exponer las razones por las cuales se considera que la investigación y los frutos del mismo han aportado a la transformación de las prácticas de enseñanza. Para poder llegar a este apartado es necesario comenzar con una breve contextualización de los conceptos fundamentales a trabajar que son el de investigación y el de enseñanza para proseguir a la respuesta de la pregunta.” (S2 Ens final)

Sin embargo, hay textos en los que no lograron responder a la consigna de manera adecuada, ya que de manera frecuente la intención y el propósito no solamente se desviaban del tema que la consigna plasmaba, sino que además se afectaba el estilo y tradición del género

discursivo argumentativo, rompiendo con el esquema del contrato social de habla que se requiere para el caso, lo que hacía que correspondiera más a un género expositivo y descriptivo.

Seguramente las dificultades pueden deberse a los requerimientos del contrato, pues como plantea Martínez (2004) “está esencialmente ligada, no a la forma o a la convención literaria, sino a la práctica social enunciativa” (p.50), pero estas prácticas no ocurren solas pues son en las experiencias de los grupos sociales en las que se logra construir estas convenciones de los géneros discursivos. Pero, así mismo como ocurren estas experiencias o prácticas sociales enunciativas también ocurre que a los estudiantes no se les acerca a las mismas, pues esta misma autora plantea que no se les da la oportunidad en la escuela de participar o estar en contacto con estas prácticas sociales, especialmente en experiencias en las que tengan que argumentar de manera escrita. Esta situación implica, según Avilés (2012) que los estudiantes no conozcan y no logren establecer diferencias entre los diferentes géneros discursivos y así presentar las dificultades para mantener un estilo y tradición del género argumentativo.

5.1.2. Situación de enunciación:

En la situación de enunciación se analizan tres indicadores que son: el enunciador, el enunciatario y la voz ajena, lo tercero o lo referido desde preguntas como ¿El texto deja ver puntos de vista (enunciadores) claramente definidos? ¿El texto apela a la identificación de enunciadores pertinentes? (Polifonía – voces convocadas de otros) ¿El texto le permite al lector identificar claramente la procedencia de los enunciadores?

En primer lugar, desde el rol de *enunciador* se buscaba identificar lo que Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata y Castillo (2004) plantean como “fuente de posiciones y puntos de vista expresados en el discurso” (p.43) Es decir, la polifonía del texto de tal manera que se

establezcan lazos y tejidos entre las ideas propias y las ideas externas para conformar un escrito con sentido completo donde las ideas se apoyen entre sí.

Los estudiantes ponen en evidencia sus puntos de vista y en la mayoría de los casos intentan sustentarlos teóricamente en otros autores, sin embargo, este aspecto se catalogó como una dificultad, pues en muchas ocasiones los estudiantes traían a sus escritos otros enunciadores pero no lograban relacionarlos de manera coherente con sus ideas, en otros casos algunas citas hacían que el sentido del texto se perdiera, también en algunos escritos se evidenciaba un sinnúmero de citas sin una intencionalidad clara, como lo plantea Martínez (2004) la polifonía no se trata "... de la acumulación de sujetos, ni de localizaciones, sino de la construcción y del cambio constructivo de la relación intersubjetiva en el enunciado, cuya representación en términos de imagen incide en la variabilidad de los sujetos, en la variación intrasubjetiva del mismo sujeto discursivo" (p.41)

Desde esta perspectiva, en el análisis de los ensayos se evidenció que los estudiantes aún presentan dificultades para entender el sentido de la polifonía y ponerla en práctica de manera adecuada, de hecho, muchas de las citas rompían con la lógica de escrito, no guardaban relación con las ideas o en varias situaciones se abstienen de introducirlas o de comentarlas para relacionarlas con las ideas propias. En este sentido, el texto no construía argumentos "polifónicos" sino retazos de citas traídas desde la obligación de citar y no desde el conocimiento profundo del texto citado. Esto se puede evidenciar en ejemplos como:

"...precisamente se plantea la siguiente pregunta investigativa: ¿Cómo influyen las representaciones sociales sobre educación inicial en la elección del jardín Utepitos sobre otros disponibles para la comunidad de la UTP?"

Abric (2001) menciona que la representación social no puede ser tomada como un simple reflejo de la realidad, pues implica mucho más; es más bien toda una organización significativa, la cual depende de diversos factores, entre ellos, el contexto social e ideológico, el lugar del individuo en la organización social, la historia del individuo y del grupo....” (S2 VI)

“...ante este paradigma social las instituciones de educación superior sostienen un interés de lucha contra la deserción escolar, en el caso de las mujeres que desean involucrarse en el ámbito educativo deben enfrentarse a prejuicios impuestos por la misma sociedad donde las limitan a ciertas profesiones. Según Varela “señala que la feminización de una profesión hace referencia a las transformaciones originadas a partir de la imagen de la mujer y en relación a lo femenino”; (Giro, 2009, como se citó Herráez 2013/2014, pág. 7)” (S6 VI)

En los ejemplos anteriores, se evidencia que los sujetos no hacen una introducción a los otros enunciadores, pues las citas están constituidas en párrafos aparte. Específicamente en el primer caso la cita se puede configurar más fácilmente como parte del marco teórico y no del problema, y en el segundo párrafo la cita no guarda relación con aquello que se pretendía argumentar, pues inicialmente habla de los prejuicios que se dan en el ámbito educativo y posteriormente, en la cita, mencionan el significado de feminización de una profesión, lo cual no deja ver con claridad cuál es la idea central del párrafo.

Cabe resaltar, que aunque en las primeras versiones se presentaron numerosas dificultades frente a la polifonía, a medida que avanzaban en el proceso algunas de estas fueron superadas, pero aún, es un aspecto que sigue presentando dificultades lo cual seguramente está en relación con la intertextualidad, pues se leen fragmentos que parecen estar

en relación, pero posiblemente no los textos completos y la interacción entre las temáticas abordadas.

Ahora bien, desde *el enunciatario* se buscaba responder a los siguientes interrogantes: ¿En el texto se construye claramente la imagen de un enunciatario? ¿El texto hace uso de reformuladores discursivos (ejemplificación, aclaraciones, entre otras) que facilitan la respuesta activa del enunciatario? ¿El texto hace acopio de diversos argumentos que suscitan la respuesta activa del enunciatario? Con estos interrogantes se pretendía analizar si el enunciatario se construía de manera clara, es decir, si los estudiantes lograban construir en sus textos la imagen del posible lector, en palabras de Martínez et.al (2004) “El enunciadador se anticipa a los posibles enunciadados de su interlocutor y busca un acuerdo o desacuerdo, y construye a su vez una imagen de este interlocutor en tanto que Enunciatario” (p.45).

En la mayoría de los textos escritos por los estudiantes se puede inferir que si hay una imagen inicial de los potenciales lectores, los cuales en la mayoría de los casos son pares o docentes interesados en la investigación, lo cual se evidencia en el nivel de formalidad, el léxico que emplean, el intento de establecer un tejido entre ideas, y el propósito frente a instalarse en una comunidad académica. Esta imagen se puede evidenciar en ejemplos como:

“Por lo tanto, los estudiantes han de tener competencias para enfrentar procesos complejos de análisis y síntesis, desarrollando capacidad crítica y argumentativa que le permita la integración a la comunidad académica desde la forma de leer y escribir propios de la disciplina a la que se pertenece, en este caso desde la educación” (S1 V3)

“La sociedad ha cambiado de actividad económica con el paso del tiempo, pasó de ser una sociedad netamente rural para llegar a las ciudades, adaptándose a esta con el propósito de encontrar mejores garantías para el sustento y educación de sus familias. Es en este momento de transición donde la mujer se ve en la necesidad de ingresar al mercado laboral, empezando a asumir diferentes roles dentro del el núcleo familiar, por ejemplo el de una proveedora

económica para su familia, la cual ya no está solo al cuidado de los niños, además es independiente económicamente.....” (S2 V2)

A pesar de que hay ensayos en los cuales los estudiantes siguen demostrando algunas dificultades para dar cuenta de su enunciatario, esto se evidencia en el siguiente ejemplo:

“A medida que el mundo cambia y las personas se transforman por los avances tecnológicos que estamos viviendo en esta globalización, nos debemos retar y mirar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje en el que hacer docente para generar nuevas transformaciones en las aulas a partir de los estudiantes ya que ellos son el eje esencial de este proceso de enseñanza”

(S6 V0)

En el ejemplo no se evidencia claramente la imagen de enunciatario y no podría determinarse si se dio dicha construcción, ya que menciona los estudiantes pero también personas del común que hacen parte de una sociedad, incluyéndose en este grupo, aparecen entonces mezcladas la imagen de un tú, un ellos y un nosotros.

Finalmente, desde *lo tercero, voz ajena o lo referido* se abordaron los siguientes interrogantes: ¿El texto teje adecuadamente la voz propia con las voces ajenas? ¿El texto marca adecuadamente la presencia de voces ajenas mediante recursos de citación? ¿Cómo se posiciona el locutor frente al tema (con seguridad, temor, humildad, prepotencia, cercanía o lejanía frente al tema)? Se evidenció que podría constituirse como uno de los avances de los estudiantes más importantes, si bien, inicialmente se les dificulta tejer su propia voz con otras voces o en ocasiones no las incluían, a medida que fueron revisando sus escritos y reescribiendo, en los ensayos intermedios y finales ya incorporan nuevas voces ajenas u otros enunciadores.

Sin embargo, son muy frecuentes los problemas respecto a las normas exigidas por la comunidad académica respecto a las citas de citas, y en general las normas APA:

“De acuerdo con lo anterior Hernández (2009) citado en Avendaño (2017) plantea una serie de dificultades, citadas a continuación:

- *El individuo presenta dificultad en el momento de realizar citas bibliográfica, solo hay codificación.*
- *El estudiante no realiza una planificación del escrito*
- *Se evidencia dificultad para elegir un tipo de texto, se ve la mezcla de varios tipos de texto.....” (SI VI)*

Para concluir, en la situación de enunciación los estudiantes presentan mayores dificultades en la utilización de los recursos de citación según las normas APA así como en la polifonía de voces, no por su presencia ya que las incorporan, sino por la ausencia del tejido con la voz propia, mientras que la construcción de la imagen del enunciatario se constituye como un logro.

5.1.3. Superestructura

El análisis de los ensayos iniciales, intermedios y finales también tuvo la finalidad de identificar si los estudiantes lograban o no, mantener y construir una secuencia superestructural del género argumentativo. El análisis evidencia la dificultad de los estudiantes en la organización esquemática de sus textos, asunto que se constituye como una dificultad persistente porque la estructura argumentativa, esto es: tesis, argumentos y conclusiones no corresponde a lo que canónicamente se espera.

Para dar respuesta a esta dimensión se abordaron interrogantes como: ¿El texto presenta un párrafo de introducción? ¿En la introducción se presenta el tema a tratar? ¿En la introducción se presenta una tesis respecto al tema? Al analizar los ensayos en los tres momentos metodológicos (inicial, intermedio, final) si bien se evidenciaba una introducción en

algunos escritos, no se presentaba una tesis o tema central, por ejemplo: “*Se vive en una sociedad en donde es de gran importancia la comunicación oral con el otro en cualquier ámbito, ya que esta permite interactuar con los demás, enriqueciendo el léxico, mejorándolo y así aplicarlo en cualquier situación de acuerdo al contexto sociocultural, como menciona Ong (1982)*” (V2, Suj 4). Este que se supone el párrafo de introducción no contextualiza sobre el tema y no hace explícita la tesis que se quiere defender, pues se habla de un tema como la comunicación oral pero por la naturaleza del texto (problema de investigación) no plantea una posición postural al respecto, además se trae una voz ajena, pero no para confrontarla o adherir a ella

En general en los párrafos de introducción, como el ejemplo mencionado, tampoco se evidencian las dos funciones planteadas por Díaz (2002), como: “1) despertar la curiosidad e interés del lector, y 2) sugerir la posición o tesis que se va a adoptar acerca del tema” (p.53). Además, según este mismo autor, los estudiantes deberían recurrir a una serie de procedimientos retóricos que permitan cumplir con estas funciones; uno en particular es “usar una pregunta retórica cuya respuesta tiene que ver con la tesis que se propone sustentar” (p.53), que en algunos de los ensayos estuvo presente, por ejemplo “*Por lo anterior, es importante preguntarnos ¿Cómo influye y qué aporta la investigación para las transformaciones de las prácticas de enseñanza?*” (Ens 1, Suj 5). Aunque presenta debilidades en acentuación y concordancia gramatical, se puede afirmar que este estudiante tiene una idealización de lo que puede constituir una párrafo de introducción, además es de aclarar que el sujeto 5 que se trae al ejemplo está ubicado en un nivel bajo, procedimientos o estrategias retóricas que no se evidencian con tanta claridad en los ensayos de participantes de niveles alto y medio.

En lo que respecta al *desarrollo argumentativo o párrafos de desarrollo* se abordaron los interrogantes: ¿El texto ofrece argumentos pertinentes para defender la tesis? ¿En el texto se desarrollan los argumentos, en cada párrafo uno? ¿El texto evita las falacias argumentativas?

En la mayoría de los textos, se evidencia que los argumentos presentados en los ensayos para defender la tesis no son suficientes, claros, pertinentes, válidos, objetivos, y estos tampoco se ven apoyados y sustentados en otras voces, por tanto en su mayoría corresponden a argumentos que apelan a la emoción, la subjetividad sin datos y la intuición, y tal como se mencionó anteriormente la postura argumentativa es inconsistente.

Respecto a los problemas de investigación que los estudiantes realizaron y se constituyeron como las versiones intermedias que se analizaron, se identifica que al inicio los argumentos que construyen son intuitivos y subjetivos, su énfasis está puesto en la importancia que tiene para ellos el tema que eligen y la experiencia vivida en el contexto educativo y no por la consulta del estado del arte del tema que van a investigar. Esta dificultad es trabajada con mucha frecuencia en las clases, desde observaciones y sugerencias grupales, hasta correcciones individuales de cada una de las versiones del problema. Esta asesoría puede evidenciarse en el progreso argumentativo, de tal manera que los estudiantes puedan tomar distancia de sus argumentos intuitivos, para tomar posición y sustentar la pregunta con datos y argumentos que están en relación con los antecedentes.

Ahora bien, los estudiantes siguen presentando dificultades en la progresión temática de los argumentos del problema, ya sea de orden lógico, cronológico, espacial, de importancia, etc. (Díaz, 2002, p.53). Esta dificultad se identifica en falacias argumentativas de tipo ‘petición de principio’ caracterizada por la acción de los estudiantes de repetir “en su conclusión lo mismo que plantea en la premisa de sustentación” (Díaz, 2002, p.96) El siguiente ejemplo demuestra este tipo de falacia “*en ciertas carreras; se encuentran en ciertas carreras un número significativo de mujeres, pero al mismo tiempo se halla una cantidad mínima de hombres dentro de estas mismas carreras*” (v1, suj 6).

En coherencia con lo anterior, gran parte del desarrollo argumentativo de los estudiantes coincide con lo que Díaz (2002) denomina ‘argumento defectuoso’, que se refiere a

presentar diferentes anomalías como que el estudiante “se apoya en premisas falsas, las premisas no son pertinentes para su conclusión, se omite información relevante muy importante,.... se apoya más en la emoción que en la razón, la información de la fuente es deficiente” (p.94), etc. Así, las falacias argumentativas que se consideran persisten en las producciones escriturales de los estudiantes, un ejemplo de estas se evidencia en este segmento “... *“el principal factor determinante del abandono de estudios en Colombia se sitúa en la dimensión académica”*. *A esto se le suma que la mayoría de docentes de las universidades solo se preocupan por impartir la teoría que el currículo exige, a unos estudiantes que se están adaptando a una nueva vida académica.*” (V2, Suj 5).

Respecto a la conclusión, se pretendió responder a interrogantes como: ¿El texto presenta uno o más párrafos de conclusión? ¿La conclusión resume los aspectos más importantes abordados en el texto? ¿En la conclusión se reitera la tesis con la clara intención de convencer al lector? En este análisis, los párrafos de conclusión en casi todos los ensayos son inconsistentes y poco claros o no se presenta un conclusión, ya que estos no logran sintetizar los argumentos y relacionarlos con su posición, lo cual está en relación con las dificultades en establecer una tesis y organizar la estructura argumentativa; en tal sentido si no hay tesis, no se podrá volver a ella en la conclusión.

En el caso de los problemas de investigación, sobre todo en las versiones iniciales, los estudiantes terminan acudiendo a una formula, que no se colige de la estructura argumentativa, como la siguiente: *“Por lo expuesto anteriormente, se plantea la siguiente pregunta investigativa: ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los padres de familia respecto a la educación inicial que brindan en el jardín Utepitos?”* (V3, S3).

Ahora bien, en los ensayos que hay una tesis y una estructura argumentativa, aunque esta tenga problemas, si se presenta una tesis, que pretende sintetizar los argumentos y volver a la tesis, por ejemplo:

- *“Es entonces que se hace necesario la capacitación de los profesionales en todos los ámbitos en una formación en investigación y su metodología para que le permita al sujeto transformar verdaderamente su realidad de forma positiva y con un nivel de efectividad más alto que quien se dedica a hacer las cosas sin reflexionar en esa acción.” (Ens final, suj 3)*
- *“En conclusión, pese a que la educación sigue presentando muchas dificultades, se han podido solucionar muchas situaciones que no dejaban avanzar, gracias a la investigación que ha facilitado que las prácticas de enseñanza y aprendizaje mejoren desde la formación de los docentes, la comprensión de la forma en la que aprenden los estudiantes, las didácticas, los materiales empleadas y así mismo el triángulo didáctico ...” (Ens final, suj 1)*
- *“Para culminar considero que es deber de todos ser partícipes de los cambios y transformaciones de enseñanza y aprendizaje, donde no solo sea parte de la investigación pues esta se ha convertido en una herramienta muy importante hoy en día para la comunidad educativa y las personas interesadas en este proceso, debemos estar siempre en constante actualización, aprendizaje, a la mano con los cambios sociales y culturales que nos permitan involucran la educación para un bien.” (Ens final, suj 6).*

En estos ejemplos, se evidencia que los estudiantes trataron de cumplir con el propósito del texto argumentativo, que era convencer acerca de la postura o punto de vista que asumieron frente al tema propuesto en la consigna, y se identifica que lo intentaron desde el uso de algunos procedimientos retóricos que les permitieron ser más precisos y concretos en los párrafos de conclusión.

En síntesis, se evidencia que los estudiantes presentan dificultades para comprender lo que es una superestructura de texto argumentativo. En la mayoría de los casos la estructura es más cercana a textos expositivos.

5.1.4. Microestructura:

En la dimensión de microestructura se busca evaluar tres aspectos principales que son: uso de los conectores lógicos, sustitución y progresión temática con base en preguntas como: ¿El texto hace uso de diversos conectores para encadenar las voces/ideas? ¿Los conectores son utilizados en correspondencia con su función semántica? ¿El texto evita las proformas y las repeticiones innecesarias? ¿El texto incorpora adecuadamente hiperónimos, hipónimos, sinónimos, antónimos según las necesidades de precisar lo enunciado? ¿El texto teje lo enunciado a través de diversos recursos de cohesión léxica y gramatical? ¿Se aprecia progresión temática? ¿Se advierte coherencia en el tratamiento del tema?

En el aspecto correspondiente a los conectores, se evidencia una dificultad en el uso de estos de acuerdo a su función lógica, es decir, los estudiantes los emplean pero tienen problemas para identificar cual es la función, por ejemplo:

“Corroborando lo antes mencionado se cita a (Montalba C., 2014) con su investigación Varones en el jardín. Un estudio sobre la inclusión de hombres en la Educación Parvularia, desde la perspectiva de género” (S6 V2)

“Entonces, en la actualidad donde el rol de la mujer ha cambiado de igual manera que el concepto de guardería ha evolucionado” (S2 V3)

En el primer ejemplo, se usa un conector con la intención de establecer una semejanza o cierta relación con alguna idea, mientras que, en el ejemplo dos se usa “entonces” como un

conector de adición de ideas entre párrafos, pero no es usado desde su verdadera función semántica como lo es establecer cierta relación de causa-efecto, esto evidencia que los estudiantes siguen presentando dificultades para usar los conectores en correspondencia con su función semántica.

Ahora bien, en cuanto a la sustitución se evidencia que los estudiantes emplean diferentes tipos, como sustitución por sinonimia, por contigüidad semántica o por medio de elipsis. Sin embargo, estas sustituciones en algunos casos no se realizaron de manera adecuada lo que rompe con el hilo temático y la coherencia del escrito, esto puede evidenciarse en los siguientes fragmentos:

“Así mismo podemos encontrar entidades que promueven el pensamiento investigativo incentivando a docentes y estudiantes que desarrollen habilidades, estrategias de investigación; mediante proyectos, ideas, análisis e incorporar esto en las aulas donde se incentiva al estudiante a ser un científico...” (S6 V0)

“Hoy en día la educación y las prácticas de enseñanza tienen necesidades y retos que es necesario suplir debido al crecimiento acelerado de la tecnología, las comunicaciones y las ciencias, para esto la investigación juega un papel importante en la identificación de vacíos...” (S5, Ens. final)

Como se muestra, los estudiantes realizan determinadas sustituciones que en la mayoría de los casos no guardan coherencia. En el primer ejemplo, se intenta hacer un listado de palabras que al parecer, menciona como sinónimos pero este tipo de palabras no pertenecen a la misma categoría. Posteriormente, menciona “incorporar esto” sin que sea claro a qué hace alusión de todo lo dicho, lo que dificulta entender la intencionalidad. Así mismo, en el caso dos la palabra “esto” tampoco logra remitir a lo que sustituye. Si bien, la palabra “esto” hace parte de la sustitución por proformas, esta no se utiliza de manera adecuada.

Finalmente, en cuanto a la progresión temática los estudiantes demuestran muchos avances, ya que en un principio presentaban argumentos inconexos, pero a medida que reescriben los textos, los argumentos fueron tomando forma de manera que evidenciaban un hilo conductor que los unían y un sustento teórico que les daba credibilidad.

Sin embargo, pese a los avances en el hilo temático, se presentan aspectos que obstaculizan la mejora global del escrito, como los que ya se mencionaron entre los cuales están: el uso de los conectores lógicos y la sustitución. Si bien, los estudiantes mejoraron en encaminar las ideas en la misma dirección de tal forma que estas tuvieran una coherencia, aún se les dificulta reconocer la función semántica de los conectores, usar los signos de puntuación de manera adecuada y realizar las sustituciones pertinentes de acuerdo a la situación.

En suma, respecto a la microestructura, puede decirse que las mayores dificultades que presentaron los estudiantes están en el uso de los conectores lógicos, aunque se observaron algunos avances estos siguen afectando en gran medida la coherencia del escrito. Con respecto a las fortalezas, la progresión temática mejoró en la medida en que avanzaban las revisiones y reescrituras de los problemas de investigación posiblemente porque se hace conciencia de la necesidad de tejer el texto para que sea más diáfano para un posible lector.

5.2. Análisis de entrevista de estudiantes:

Para el análisis de las entrevistas de los estudiantes se organizan en tres ejes: fortalezas o dificultades identificadas al iniciar el proceso escritural, ayudas brindadas por parte de la docente para superar las dificultades y fortalezas o dificultades identificadas al finalizar el proceso escritural en la asignatura.

En el primer eje de análisis, los estudiantes identifican como su mayor fortaleza la lectura constante, lo que les permite mejorar el proceso escritural e incrementar el vocabulario y léxico. En esta misma línea, se identifican fortalezas como: orden en presentar las ideas (progresión temática), uso de conectores y términos que ayudan a unir ideas, redacción bajo el uso de signos de puntuación y conectores: *“desde pequeña se me ha inculcado el hábito de leer, el cual me ha proporcionado un vocabulario un poco amplio, entonces a la hora de escribir considero que no es tan complejo” (S3, P1)*

El hecho de que los estudiantes consideren la lectura como una de sus fortalezas permite evidenciar que sus procesos escriturales pueden estar sometidos a mejoras constantes, pues una de las funciones de la lectura es fortalecer los procesos cognitivos que a la vez potencian habilidades y competencias escriturales.

Por otro lado, los estudiantes manifestaron ciertas dificultades en su proceso de escritura, en aspectos como: el uso de conectores de acuerdo a su función semántica, planeación de la escritura y mantener una progresión temática hilando de manera pertinente cada una de las ideas: *“Los conectores y más que todo la citación y las normas APA que nos dio a todos” (S6, P2)* *“Bueno yo pienso que si, en cuanto a los signos de puntuación y también en normas APA” (S4, P2)* *“Yo creo que mi mayor debilidad son los conectores, conectar las ideas.” (S2, P2)* Frente a esto, se puede inferir que los estudiantes identifican sus mayores dificultades en aspectos formales de la escritura, es decir, más centrados en la gramática.

Ahora bien, con respecto a las ayudas y apoyos que brindó la docente durante todo el proceso, los estudiantes dieron respuestas positivas, pues dichas ayudas les permitió mejorar en aspectos como: la progresión temática, la conexión entre las ideas, es decir, darle sentido al escrito y principalmente, mejorar en el uso de las normas APA. Si bien, no estaban de acuerdo en todas las ocasiones, en la mayoría trataban de revisar a conciencia sus escritos y mejorar aquellos aspectos en los que más habían fallado.

Contrario a lo que plantea Serrano (2010), en esta ocasión y en palabras de los estudiantes, la docente fue más allá de la tarea por la tarea, en lugar de eso, les propuso un proceso un poco más largo, de más esfuerzo pero que dio mejores frutos: *“Si, es muy importante someter los escritos a las revisiones porque muchas veces en la primera escritura la hacemos como en borrador pero la hacemos como superficialmente, ya con una revisión nos damos cuenta que nos falta, que podemos corregir, en qué estamos fallando y de acuerdo a estas correcciones y revisiones podemos hacer una reescritura donde involucremos todo lo aprendido” (S5, P6)* *“Yo creo que es muy importante porque si uno se pone a comparar el texto que uno hizo al inicio de semestre con este texto uno si ve la diferencia, uno si ve como ese profesionalismo que uno le pone a ese texto final, uno ya le ve la coherencia que es sistemático, que es organizado, que si se conectan las ideas, que si hay sentido (S2, P6)*

Por lo anterior, se afirma que la docente brindó ayudas y apoyos que fueron significativos para los estudiantes, pues les permitió pasar de escribir solo para el profesor y la nota, a escribir con para comunicar un problema; aspectos que posteriormente se evidenciaron en los ensayos, pues a pesar de que aún presentan ciertas dificultades, también demostraron avances y transformaciones en sus escritos.

Finalmente, en el tercer eje de análisis, los estudiantes consideran que mejoraron en aspectos como: mantener una superestructura más clara y consciente, lograr una coherencia y cohesión en el texto, sintetizar ideas, uso de normas APA, lograr construir párrafos de conclusión, entre otros. De igual modo, algunos estudiantes resaltaron el aprendizaje de nuevos conceptos en cuanto a los temas que trataron. Por otro lado, en cuanto a las dificultades que persisten, señalaron las siguientes: falencias en la redacción, citación en Normas APA, uso de aspectos gramaticales y signos de puntuación: *“Pues yo pienso que en cuanto a las normas APA mejoré bastante, porque en este semestre me tomé la tarea de revisar, investigar porque eso había pasado pero pienso que todavía sigue siendo una falacia, también la gramática, los*

signos de puntuación siguen siendo una dificultad” (S5, P7) “Creo que mejore en los aspectos de la coherencia global del texto, logré comprender cómo sintetizar las ideas, como elegir las que verdaderamente se pueden utilizar en el texto y cómo transformar las que no se pueden utilizar pues para que no se pierdan y sin embargo le den coherencia al resultado final del escrito. Bueno creo que en cuanto a las normas APA, creo que he mejorado eh porque me he hecho más consciente de que debo revisarlas, de que debo tenerlos en cuenta aunque si embargo hay aspectos que para mí son un poquito confusos” (S3, P7).

En síntesis, los estudiantes consideran que el acompañamiento del docente y la lectura, les permitió avanzar no solo en identificar sus dificultades, sino también en avanzar en la escritura académica.

5.3. Análisis de entrevista docente.

El análisis de la entrevista que se realizó a la docente de la asignatura Investigación educativa II, tiene los mismos tres ejes que las entrevistas a los estudiantes: fortalezas o dificultades identificadas por la docente al iniciar el proceso escritural de los estudiantes, ayudas brindadas a los estudiantes para superar las dificultades y fortalezas o dificultades identificadas en los estudiantes al finalizar el proceso escritural en la asignatura.

En lo que respecta al primer eje, al iniciar el proceso escritural la docente destacó una fortaleza como la principal y más importante, la referida al conocimiento que tienen los estudiantes frente al texto argumentativo y específicamente la escritura académica, y cómo deben producirse en un contexto universitario: *“ya saben que están inscritos en un ámbito académico y que hay una manera de decir de una disciplina” (P1)*. Además, la docente resaltó que el hecho de que los estudiantes tengan asumida la escritura académica desde esta responsabilidad, es una diferencia muy notoria con estudiantes de primer semestre, lo cual

concuerta con Cisneros, Olave y Rojas (2013) quienes plantean que "... es necesario reconocer que el estudiante necesita una continuidad formativa al momento de ingresar a la educación superior, fase siguiente de un desarrollo cuyo antecedente le solicitaba otro tipo de lecturas..." (p.3).

Ahora bien, en cuanto a las dificultades identificadas inicialmente, la docente considera que la principal y en la que se originan las demás falencias es la lectura: "*las dificultades ya están en la manera de organizar el discurso, pero que son dificultades que provienen de la lectura, yo percibo que hay muy pocos estudiantes que leen para escribir*" (P2). De esta manera, como los estudiantes no leen para escribir se presentan dificultades procesuales, no planean su escritura, lo que escriben lo hacen de manera fragmentada por ideas que emergen de consultas hechas en internet. Además de un uso inadecuado de conectores lógicos y por esto, los párrafos que construyen y entrelazan, carecen de sentido, originándose así las dificultades a nivel macro estructural y micro estructural.

En cuanto al segundo eje de análisis, la docente refiere haber brindado diferentes ayudas para superar las dificultades escriturales, dichas ayudas radicaron en llevarlos a la lectura de antecedentes y problemas que les permitiera conocer cómo se debe escribir académicamente y cómo abordar la argumentación, realizar revisiones constantes de los escritos y brindar asesorías que permitían a los estudiantes hacer reescrituras. Al respecto, la docente afirmó que *la ironía* es una herramienta que emplea en sus revisiones, por ejemplo al hacer señalamientos en la progresión temática con frases como: "aquí hay un triple salto mortal", como mecanismo para hacer consciente al estudiante de sus dificultades, y también brindó el apoyo de la monitora académica quien los apoyaba con sus revisiones.

Ahora bien, la docente plantea que en muchas ocasiones las observaciones a los textos no son tenidas en cuenta, pues no logra derribarse la concepción de la escritura como una tarea, lo cual se evidencia en las revisiones, las cuales aceptan para cumplirle, pero no aplican un acto

reflexivo frente a las sugerencias para mejorar en su escritura: *“como se asume la escritura como tarea entonces me cumplen la tarea, si ella dijo quítele le quito, si dijo cambie le cambio, si dijo súbale le subo, muchas veces tanto es así que le dan aceptar a los cambios, sin mirar qué dice ahí, entonces muy pocos estudiantes diría yo que hacen el ejercicio reflexivo de ver que hay allí” (P3).*

Dada esta situación, tal como lo plantea Serrano *et al.* (2012), en las escrituras de los estudiantes “se sigue evidenciando la prominencia de tareas que no van más allá de copiar, reproducir y fijar información” (p.93) dejando de lado la práctica de escritura con un enfoque reflexivo y consciente, lo que para estos mismos autores se denomina función epistémica que está centrada principalmente en la transformación del conocimiento y la reflexión sobre lo que se está escribiendo.

En cuanto al tercer eje de análisis, como todo el proceso escritural de los estudiantes en la asignatura fue colectivo, la docente decidió que en el parcial los estudiantes escribieran el problema, de su ejercicio de investigación, de manera individual para identificar sus avances y el aporte al proyecto: *“puede ser que sea uno de los integrantes el que escribe” (P5).* Por esta misma razón, la docente no podía precisar en fortalezas específicas de cada estudiante porque hacer el seguimiento individual resulta ser muy complejo dado el poco tiempo, pero que de acuerdo al proceso llevado a cabo si espera que hayan mejorado, por lo menos respecto a la planeación y a ser más conscientes en el uso de conectores con sus funciones lógicas: *“Creería yo por ejemplo que pensar, soy muy insistente en que hay que planear, las normas APA por lo menos que de tanto hacerlo y tanto insistir lo hagan, que procuren mirar los conectores con una función lógica y no como una cosa que se pone ahí porque si” (P5).*

Ahora bien, en cuanto a dificultades identificadas por la docente al finalizar el proceso, la principal es la lectura, puesto que si no hay lectura es difícil que se tengan modelos para

escribir y se tengan argumentos sólidos, dificultad que sigue persistiendo: “*no se lee para escribir y no se lee en general*” (P5). En este sentido, es esencial que para superar esta dificultad se acerque a los estudiantes a la comprensión y alfabetización de múltiples documentos académicos con prácticas más intencionadas y se pueda ampliar la calidad del aprendizaje “no sólo por la adquisición de datos acerca de un tema o situación, implica, principalmente, que el estudiante adquiera una conciencia respecto de cómo estos datos son elaborados o establecidos” (Bañales, Vega y Valladares, 2013, p.465).

Finalmente, la docente también identificó falencias en la macroestructura y microestructura, dificultad que coincide con las planteadas por Pérez (2013) en cuanto a una escritura oracional, es decir, que en lugar de textos completos escriben de manera fragmentada y se evidencia también, la falta de cohesión puesto que presentan debilidades para establecer relaciones y conexiones lógicas entre ideas.

6. Conclusiones

De acuerdo a la información recolectada en los diferentes momentos metodológicos, el análisis realizado y los resultados encontrados se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- En la escritura inicial de textos académicos de los estudiantes de VIII semestre (ensayo inicial y primera versión del problema de investigación) se evidenciaron diversas dificultades y logros en todas las dimensiones de análisis. En cuanto a las dificultades, estas estuvieron esencialmente en la microestructura, superestructura y situación de enunciación con escritos que se caracterizan por el uso inadecuado de signos de puntuación y conectores lógicos, que a su vez dificultan tener una adecuada progresión, además de la presencia de errores ortográficos, inconcordancias gramaticales, uso inadecuado de normas canónicas para ciencias sociales, normas APA, no solo a nivel de presentación sino como recurso para convocar otros enunciadores. De otra parte, la organización superestructural de los ensayos carecía o tenía dificultades en plasmar la introducción, la lógica argumentativa y la conclusión, esta situación evidencia a su vez la dificultad de tomar posición y tener como propósito el convencer a los posibles lectores sobre dicha posición; en este sentido, la mayoría de los textos se acercan más a una estructura expositiva que argumentativa. Las dificultades descritas ponen de manifiesto algunos asuntos que tienen que ver con la planificación del texto, esto es, se escribe hasta agotar lo que se sabe de la temática, pero no se organiza previamente el discurso; los estudiantes parecen no tener claro que un texto argumentativo se nucleariza alrededor de la tesis, por tanto si el texto no tiene una tesis, pues difícilmente se podrá defender o presentar con argumentos y se concluirá respecto a ella; y quizás lo más importante, si bien hay una representación del posible destinatario, no hay claridad sobre el propósito del texto de convencer a dicho destinatario sobre esta posición.

- La caracterización descrita no presenta grandes diferencias entre los niveles previamente establecidos, los estudiantes de nivel alto tienen menos dificultades, especialmente en la superestructura, pero las dificultades a nivel microestructural son similares en los tres grupos, lo cual coincide con las dificultades descritas por Pérez (2003).
- Respecto a los logros, estos están básicamente en la dimensión de situación de comunicación, todos los niveles de análisis evidencian presencia de un interlocutor, esto es, escribir para alguien más, un alguien que conoce la temática abordada en cada texto. En este marco, los estudiantes lograron ubicar sus producciones en una situación que dinamizaba los roles de locutor e interlocutor frente al tema para alcanzar un objetivo (Gómez, 2012; Carlino, 2006).
- Otra fortaleza se encuentra en la comprensión de lo que implica escribir un texto académico, los estudiantes se encuentran insertados en una comunidad discursiva universitaria y tienen claro que debe convocarse otras voces y que estas voces muchas veces deben ser citas, aun así no tienen claro cómo hacerlo, además, usan un lenguaje técnico, en el que se evidencia conocimientos especializados sobre la temática que abordan.
- En las escrituras finales (ensayo final y última versión del problema) se evidencian algunos avances en los estudiantes de los tres niveles en las dimensiones evaluadas. En cuanto a la situación de enunciación, los estudiantes logran evocar otros enunciadores que apoyen sus ideas y argumentos, marcando su presencia con recursos de citación acordes a su estructura canónica. En cuanto a la situación de comunicación, la escritura académica se transforma principalmente en el indicador del interlocutor ya que el registro del lenguaje alcanza un mayor nivel de formalidad, un léxico especializado acorde a la disciplina y las temáticas abordadas, y se identifica una mejor progresión

temática. Ahora bien, las dificultades que persisten en todos los niveles, se ubican en la superestructura, especialmente en los párrafos de introducción y conclusión pues aún se les dificulta precisar la tesis y por tanto, cerrar el texto en relación con la tesis expuesta, lo que sin duda incide en la postura argumentativa.

- En cuanto a microestructura, también persisten dificultades en el uso de recursos de cohesión léxica y gramatical asunto que resulta irónico, pues parece ser un asunto en el que se centra la enseñanza. Ahora bien, como lo evidencian diversas investigaciones (Cassany, 1990; Bolívar y Montenegro, 2012; Avilés, 2012) la enseñanza se centra más en la repetición de la estructura y el significado, que en su uso en escritos que tengan destinatarios reales.
- Los resultados obtenidos luego de la valorar los ensayos, coinciden en gran medida con las apreciaciones que hicieron los estudiantes en las entrevistas, ya que dificultades que mencionaron como el uso de normas APA, signos de puntuación y conectores lógicos fueron las mismas que se encontraron al momento de analizar los ensayos. Además, los estudiantes resaltan dificultades para hilar sus ideas, lo que se evidenció en las falencias en cuanto a la progresión temática. Sin embargo, se encontraron diferencias en los niveles, si bien, inicialmente la progresión temática y el introducir otros enunciadores al escrito se constituía como una dificultad, a medida que se avanzaba en las versiones escritas y específicamente en la última versión se observa un mayor avance en los estudiantes de nivel alto con respecto a los de nivel bajo. También pudo evidenciarse, en los estudiantes de nivel alto, la planificación constituía un aspecto central para mejorar sus escritos.
- La docente en el proceso de la entrevista no abarcó con puntualidad aspectos de la escritura académica que avanzan o persisten como dificultades, ya que el proceso que ella llevó a cabo fue colectivo, aun así, puntualizó el avance en la planificación de la

escritura y en el uso de conectores lógicos. En cuanto a las dificultades que persisten, la docente concluye que una de las causas de las dificultades está en la lectura analítica de textos académicos, la cual se ve reflejada la debilidad e inconsistencia argumentativa de los escritos.

- La escritura académica de los estudiantes evidenció algunas transformaciones en el desarrollo de la asignatura, posiblemente porque las prácticas de escritura, revisión y reescritura que la docente incentivó fueron claves para que los estudiantes reflexionaran sobre sus dificultades y se preocuparan de hacer cada vez una mejor versión de su escrito. Las fortalezas que los estudiantes pudieron alcanzar al final del curso en sus escrituras se dieron en gran medida por las ayudas brindadas por parte de la docente, quien trascendió la consigna de escribir para la tarea y reproducción de contenidos, convirtiendo el proceso escritural con sentido y significado para quién lee y para quién escribe (Ortiz, 2015; Serrano *et al.* 2012). Lo anterior coincide en su totalidad, con las respuestas dadas por los estudiantes en la entrevista, las cuales consideran que gran parte de sus avances son gracias a las sugerencias y correcciones dadas por la profesora, quién fue el punto de quiebre y transformación de su escritura, de la mano con la disciplina y compromiso por aprender y mejorar.

En suma, los estudiantes logran avanzar en algunos aspectos, y en otros persisten las dificultades, pero la intervención del docente se puede convertir en el factor diferenciador, pues se requiere de una revisión, ayudas ajustadas y acompañamiento que permita a los estudiantes darse cuenta del sentido y propósito de los textos y de la necesidad de mejorarlos en función del destinatario y de la función social del discurso académico.

7. Recomendaciones

- Es necesario que los docentes universitarios se desprendan del supuesto de que los estudiantes llegan con las competencias necesarias para escribir académicamente, y ante las dificultades cada docente debe hacerse responsable de un trabajo intencional a nivel escritural.
- Para lograr una verdadera transformación en la escritura académica de estudiantes de pregrado es importante la creación y diseño de planes extracurriculares, y el fortalecimiento de los pensum académicos de los programas de la Universidad Tecnológica de Pereira que formen una nueva cultura o alfabetización académica, es decir, que los programas incluyan procesos de lectura y escritura en las asignaturas y cursos complementarios que no solo se ofrezcan a inicios de la carrera sino de manera intermedia y en la finalización de la misma.
- Es esencial que dentro de los programas de las asignaturas, cada docente ofrezca verdaderas ayudas a sus estudiantes para mejorar la escritura académica como asesorías, revisiones constantes, planes de lectura intencionada no solo de la naturaleza de los textos argumentativos sino de las temáticas de interés que permitan ampliar los saberes acerca de las mismas y así los estudiantes puedan aumentar la calidad de sus escritos en cuanto a argumentos y contenido.
- Acompañar y orientar los procesos de escritura de acuerdo a las disciplinas que les competen y así los estudiantes puedan comprender no sólo cómo se escribe académica y argumentativamente, sino a nivel de cada área del saber y la manera en qué se configura el conocimiento.

8. Bibliografía.

- Agudelo, M; Gallego, G; y Toro, C. (2010), *La lectura y la escritura en la universidad: la transición de lo ideal a lo real*, Colombia.
- Álvarez, D., Castillo, L., Hernández, F., Martínez, S., Zapata, F. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Universidad del valle.
- Avendaño, W; Paz, L; y Rueda, G. (2017), *Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios*, Quindío, Colombia. Sophia.
- Áviles, S. (2011). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General “José Martí”*. Ciudad de México. México.
- Bañales, G., Vega, N y Valladares, A. (2013). *La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes*. México: Revista mexicana de investigación educativa, 18.
- Braslavsky, B. (2005) *Enseñar a entender lo que se lee, La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Camps, M y Castelló, M. (2013). *La Escritura Académica En La Universidad*. *Revista Docencia Universitaria*, 11(1), 17- 36.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación. Documento de trabajo*, Universidad de San Andrés.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad” Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2004). *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. *Educere*, 8(26), 321-327
- Casallas, E. (2011). *La escritura académica universitaria: estado del arte*. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 16. Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia.

- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España. Editorial Anagrama, 84-339-1392-1
- Castelló, M; Bañales, G. y Vega, N. (2011) *Leer Múltiples Documentos Para Escribir Textos Académicos En La Universidad: O Cómo Aprender A Leer Y Escribir En El Lenguaje De Las Disciplinas*.
- Castelló, M. (2009). *Aprender a escribir textos académicos. ¿copias, escribas, compiladores o escritores?* FPCEE. Blanquerna. Universidad Ramón Llull.
- Centro de escritura Javeriano. (2018) *Normas APA Sexta edición*. Recuperado de:
<https://www.um.es/documents/378246/2964900/Normas+APA+Sexta+Edici%C3%B3n.pdf/27f8511d-95b6-4096-8d3e-f8492f61c6dc>
- Cremer, P y Lea, M. R. (2009). *Escribir en la Universidad*. Gedisa, 13, 18-144.
- Cisneros, M; Olave, G; y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Pereira. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Domínguez, A. R. (2009). *La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos*. Eticanet, 7(8), 1-19.
- Fastuca, F. (2009). *Definiciones y características de los principales tipos de texto*. Facultad de Psicología y Educación Departamento de Educación
- Flower, L y Hayes, J. (1981). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina.
- Fuentes, R. Ramírez, K y De la torre, G. (2004) *Producción, circulación y reproducción académicas en el campo de la comunicación académica*. Jalisco, México: ITESO

- García, A y López, L. X. *Los Procesos De Lectura Y Escritura Y Su Incidencia En El Aprendizaje Significativo De Los Estudiantes De Educación Superior. Universidad Tecnológica de Pereira*
- Giraldo, C (2015). *La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades*. Manizales. Colombia. Universidad Autónoma de Manizales.
- Giraldo, C. (2016). *La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje*. Estudio en Universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-60.
- Hernández, G; Sánchez, P; Rodríguez, E; Caballero, R. y Martínez, M. (2014) *Un entorno B-Learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 2014, 349-375
- Jofre, C; Bonelli, A; González, S; Pisani, M. y Provenza, P. (2012). *La escritura académica y sus contribuciones al desempeño profesional*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Lavelle, E. y Zuercher, N. (2001). *Los enfoques de escritura de los estudiantes universitarios*. Higher Education. Netherlands.
- Martinez, R. Papel de periódico. (2014). *Ferdinand de Saussure y el estructuralismo - Papel de periódico*. Recuperado de: <http://papeldeperiodico.com/2014/02/ferdinand-de-saussure-y-el-estructuralismo/> Normas
- Martínez, S. M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Montolío, E. (2011) *La comunicación escrita en la sociedad del conocimiento. Formación universitaria y desempeño profesional*.
- Morales, F. *Los medios de cohesión textual*. Recuperado de: http://bibliodiversidad.com/LOS_MEDIO_DE_COHESION_TEXTUAL_Fco.Morales.pdf

- Ortiz, M. (2015) *Actividades y tareas de escritura académica en el contexto universitario* (pregrado). Editorial Íkala.
- Peña, L. (2008) *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Ministerio de Educación Nacional.
- Pérez, M. A. (2003). *Leer y escribir en la escuela, algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Grupo de procesos editoriales de la secretaria general del ICFES.
- Pérez, M. & Rincón G. (2013). *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana: Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pozo, J. Pérez, E., M. del Puy (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid. España: Ediciones Morata.
- Rincón, G. y Gil, J. (2013). *Lectura y escritura académica en la universidad del Valle: Caracterización de prácticas y tendencias*. Programa editorial Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Romero, C. (2011). *Escritura académica: Errores que usted no cometerá cuando redacte su artículo científico*. Cuadernos de lingüística hispánica. Tunja.
- Sánchez Arteché, A. (2012). *Cronología de la escritura, la lectura y el libro*. Toluca de Lerdo, Estado de México: Fondo Editorial Estado de México.
- San Martín, J. M. (2009). "Escribir, Leer Y Aprender En La Universidad" *Una Introducción A La Alfabetización Académica*. Universidad de Buenos Aires, 1-29.
- Serrano, M. Duque, Y. y Madrid, A. (2012) *Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿Reproducir o transformar?* EDUCERE - Investigación arbitrada.
- Serrano, S. (2010) *Escritura académica en la universidad de los andes: reflexiones sobre las prácticas en desarrollo*. Legenda, 14.

Tolchinsky, L. (2014) *La escritura académica*. Cuadernos de docencia universitaria.

Barcelona, octaedro.

Torres, M. (2004). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento*. Mérida,

Venezuela: SABER ULA.

Comba, J. (s.f) *Guía de conectores*. Centro de español. Universidad de los Andes. Recuperado

de: file:///C:/Users/admin/Downloads/Conectores.pdf

Valencia, A. y Espinosa, L. (2017). *El debate escolar y la producción de textos*

argumentativos. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Viglino, G. (2014). *Historia de la escritura*. Buenos aires, Argentina: Universidad de Palermo.

Recuperado de:

http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/5648_14159.pdf

9. Anexos

9.1. Anexo 1: Entrevista

9.1.1. Entrevista a estudiantes

- ¿Cuáles fortalezas identificó en su escritura académica antes de iniciar este proceso?
- ¿Qué dificultades identificó en su escritura académica antes de iniciar este proceso?
- ¿Qué ayudas le brindó el docente en este proceso para mejorar en sus dificultades?
- ¿Cómo considera las revisiones que hace la docente a los escritos?
- ¿Qué hizo ante las revisiones de la docente?
- ¿Cree que es importante someter sus escritos a revisiones constantes y realizar respectivas correcciones? ¿Por qué?
- ¿Al final del proceso, cuáles considera que fueron los aspectos que más mejoró en cuanto a la escritura y cuáles son las dificultades que persisten?

9. 1.2. Entrevista a Docente

- Describa las principales fortalezas que identificó en la escritura del estudiante, al inicio del proceso de investigación
- Describa las principales debilidades que identificó en la escritura del estudiante, al inicio del proceso de investigación.
- Explique qué tipo de ayudas brindó al estudiante para ayudarlo a mejorar en sus dificultades
- ¿Tiene conocimiento de si el estudiante buscó otro tipo de ayuda?
- ¿Al final del proceso, cuáles considera que fueron los aspectos que más mejoraron en cuanto a la escritura y en cuáles persisten las dificultades?