

Transformaciones de la escritura académica de estudiantes de II semestre de Licenciatura en
Educación Básica Primaria

Jessica Natalia Muñoz Martínez

Laura Ximena Marín Montes

Natalia Vizcaya

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2019

Transformaciones de la escritura académica de estudiantes de II semestre de Licenciatura
en Educación Básica Primaria.

Jessica Natalia Muñoz Martínez

Laura Ximena Marín Montes

Natalia Vizcaya

Asesora

Mg. Karolaim Gutiérrez Valencia

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2019

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, perteneciente al grupo de investigación: Educación y Tecnología.

A su vez este proyecto está vinculado con el semillero de investigación: Concepciones de Práctica Pedagógica del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Tecnológica de Pereira, conformado por: Leidy Diana Jaramillo Posso, Leidy Lorena Marín, Jessica Muñoz, Natalia Vizcaya, Laura Marín, Ángela Duarte Jackeline Arredondo y Natalia Morales.

Metodológicamente, la totalidad del proyecto se enmarcó en un enfoque cualitativo, con un estudio de caso múltiple. En este informe, específicamente, se presenta un estudio de caso de los estudiantes de II semestre que se encontraban cursando la asignatura Competencias Comunicativas y TIC II del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria. El objetivo general que subyace es comprender las transformaciones que se dan en la escritura académica de los estudiantes mientras cursan la asignatura. El grupo estaba constituido por 33 estudiantes, de los cuales se seleccionó como unidad de trabajo a 3 de ellos, ubicados en los niveles alto (1), medio (1) y bajo (1), 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 estructuró una rejilla de valoración de la escritura, con 5 categorías (locutor/enunciador, interlocutor/enunciario, lo tercero/lo enunciado, superestructura y macro estructura) en las cuales se evaluó un ensayo inicial, dos revisiones intermedias del

ensayo y el ensayo final, para dar cuenta de los avances y persistencias en la escritura de los estudiantes.

Palabras clave.

Escritura académica, ensayo argumentativo, pregrado, género discursivo.

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.

At the same time, this project is linked to the research center: Conceptions of Pedagogical Practice of bachelor's degree in elementary school of the Technological University of Pereira, made up of: Leidy Diana Jaramillo Posso, Leidy Lorena Marín, Jessica Muñoz, Natalia Vizcaya, Laura Marín, Ángela Duarte Jackeline Arredondo and Natalia Morales.

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 second semester who were studying the Communicative Competences and TIC II subject of Bachelor's Degree in Basic Elementary Education. 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 33 students, of whom 3 students were selected as work units, located in the high (1 student), medium (1 student) and low (1 student) 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 5 dimensions (speaker / enunciator, interlocutor / enunciatee, third / enunciated, superstructure and macro structure), in which an initial essay was evaluated, three interim reviews of the trial to account for the progress and persistence of the students' writing.

Keywords.

Academic writing, argumentative essay, undergraduate, discursive genre.

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema	10
2. Objetivos	17
3. Referente teórico	18
3.1. Escritura académica	18
3.2. Escritura en la universidad	22
3.3. Dificultades de los estudiantes al escribir en el contexto universitario	26
3.4. Escritura académica en la UTP	27
3.5. Lenguaje como discurso	28
4. Metodología	32
4.1. Tipo de investigación	32
4.2. Diseño de investigación	32
4.3. Unidad de análisis	34
4.4. Unidad de trabajo	34
4.5. Instrumentos	35
4.6. Procedimientos	36
5. Análisis de la información	39
5.1. Dimensiones de valoración de ensayos	39

5.1.1.	Locutor/enunciador	40
5.1.2.	Interlocutor/enunciatario	42
5.1.3.	Lo tercero/ lo enunciado	46
5.1.4.	Superestructura	49
5.1.5.	Macroestructura	52
5.2.	Análisis entrevista de estudiantes	55
5.3.	Análisis de entrevista docente	57
6.	Conclusiones	59
7.	Recomendaciones	61
8.	Bibliografía	62
9.	Lista de referencias	73
10.	Anexos	80
10.1.	Anexo 1: Entrevista	
		80
10.1.1.	Rejilla para la valoración de ensayos	70
9.2	Anexo 2: Entrevistas	79
9.2.1	Entrevista a estudiantes	89
9.2.2	Entrevista a docente	80

Lista de tablas

Tabla 1. Procedimiento de valoración de ensayos	33
Tabla 2. Caracterización de unidad de trabajo	34

Lista de gráficos.

Gráfico 1: Resultados locutor/enunciador.....	50
Gráfico 2: Resultados interlocutor/enunciario.....	53
Gráfico 3: Resultados el tercero/lo enunciado.....	57
Gráfico 4: Resultados superestructura.....	60
Gráfico 5: Resultados macroestructura.....	63

1. Planteamiento del problema.

Escribir es una actividad humana que permea todos los dominios de la vida y en los entornos académicos tiene un rol fundamental, puesto que es un medio por el cual se comunica, 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 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 trascendental, 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, es decir incluir procesos de formación encaminados a la comprensión y producción de los diferentes tipos de escritos. 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) 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, lo 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 citados 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 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. 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). 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 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) 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, las 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. De esta manera, 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.

Por tal motivo se hace necesario responder a la pregunta ¿Cuáles son las transformaciones que se evidencian en la escritura académica de los estudiantes de segundo semestre, que se

encuentran cursando la asignatura de Competencias Comunicativas y TIC II, del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Tecnológica de Pereira UTP, durante su proceso de formación?

2. Objetivos

A partir de lo anterior se plantean un objetivo general y unos específicos que permitirán dar respuesta a la pregunta de investigación.

Objetivo general:

Comprender las transformaciones en la escritura académica (textos argumentativos) de los estudiantes de II semestre de Licenciatura en Educación Básica Primaria, durante el desarrollo de la asignatura Competencias Comunicativas II.

Objetivos específicos:

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

3. Referente teórico.

En el presente apartado se expone el sustento teórico de los principales tópicos 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 transmiten ideas a una serie de interlocutores. Estos intercambios permiten, a su vez, que se tejan redes conversacionales críticas frente a diferentes puntos de vista, lo que permite a los sujetos reconocerse como locutores e interlocutores 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.

La escritura académica 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 enfoque socio cognitivo. Este ha sido abordado por Bajtín (1982), Benveniste (1978), Camps y Castelló (2013) 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 de 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. Así pues, en la educación superior los textos que se escriben, se realizan con un propósito siendo aceptados o juzgados por la comunidad académica lo que permitirá conocer con qué propósito escriben los estudiantes.

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 esté 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, que 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, habrá 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)

Dado lo anterior, se hace necesario 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.

No obstante, 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*, en el que 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, en la que 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”. Es decir, para que los estudiantes puedan adquirir y transformar el conocimiento es necesario que los docentes recurran al uso de la lectura y la escritura como herramienta fundamental para lograr el aprendizaje de los saberes específicos de cada área.

Así pues, 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 y 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 docentes de todas las áreas son responsables de guiar los procesos de lectura y escritura, ya que como herramienta hacen parte integral del proceso de formación para la apropiación y producción de conocimiento.

Debido a que los docentes no asumen la responsabilidad de guiar los procesos de lectura y escritura se ha evidenciado que los estudiantes a la hora de comprender y escribir un texto presentan dificultades lo que impide un alto desempeño en esta tarea.

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 plantean Avendaño, *et al* (2017) y Carlino (2004) la escritura académica implica para los estudiantes enfrentarse a 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 se escribe teniendo en cuenta las ideas que tiene el autor acerca del tema pero la información no se adapta a las necesidades y no se tiene en cuenta la perspectiva del destinatario.

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 p.323) “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.

De ahí que, 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 Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, ha diseñado una propuesta llamada Estrategia de Acompañamiento a los estudiantes de Licenciatura 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.

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.

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 enunciadador, el

enunciatario y lo referido. Así el locutor (escritor) en un sujeto enunciador 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 enunciador (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 enunciador 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. Asimismo, 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 quien puede tener una relación de lejanía o cercanía. Desde esta relación, elabora su discurso usando unas características lingüísticas especiales bajo un contexto específico.

Al mismo tiempo, 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.

4. Metodología

En el siguiente apartado se presenta la metodología, la cual constituye la ruta para desarrollar el proyecto de investigación del caso II semestre del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria 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 como lo plantea Bizquerra (2009) “Las investigaciones cualitativas parten de otra aproximación que entiende la realidad holísticamente e intentan comprenderla en profundidad y transformarla” (p. 267). En este caso, la escritura académica de los estudiantes de pregrado. 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 corresponde con el estudio de caso múltiple que según Stake “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). 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 Educación Básica Primaria de la UTP.

Este proyecto se enfoca en un estudio de caso simple, ya que este centra su estudio en la población constituida por estudiantes de II semestre de Licenciatura en Educación Básica

Primaria, que cursan la asignatura de Competencias Comunicativas y TIC 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 3 estudiantes en diferentes momentos metodológicos como se presenta a continuación:

Tabla 1

Procedimiento de valoración de ensayos

MOMENTOS				
Semestre	Antes: Ensayo Inicial	Durante: trabajos que hayan tenido al menos dos revisiones por parte del profesor	Después: Ensayo final	Persistencias y transformaciones
II	Locutor/enunciador, interlocutor/enunciataro, el tercero/lo enunciado, superestructura, macroestructura	Locutor/enunciador, interlocutor/enunciataro, el tercero/lo enunciado, superestructura, macroestructura	Locutor/enunciador, interlocutor/enunciataro, el tercero/lo enunciado, superestructura, macroestructura	

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 Educación Básica Primaria. Definida como un subgrupo de la población sobre la que se recolectan los datos, siendo este representativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). 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 tres estudiantes del caso de II semestre del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria que cursan la asignatura Competencias Comunicativas y TIC 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
Caracterización de unidad de trabajo.

Caso	Participantes	Asignatura	Nivel académico
II semestre	1	Competencias comunicativas y TIC II	Alto
	2		Medio
	3		Bajo

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 3 estudiantes de II semestre de la asignatura Competencias Comunicativas y TIC II que están cursando.

La rejilla de valoración de las producciones escritas (anexo1) de los estudiantes está compuesta por cinco dimensiones de análisis que son: Locutor/enunciador, interlocutor/enunciario, el tercero/lo enunciado, superestructura y macro estructura. Cada dimensión tiene preguntas orientadoras que indagan por particularidades de las mismas, por ejemplo, para la dimensión de macro estructura se indaga sobre los recursos de cohesión léxica y gramatical, progresión temática. Así mismo, cada dimensión tiene interrogantes que marcan el camino sobre aquello que se desea evaluar.

El otro instrumento que se emplea en la investigación para la recogida y análisis de la información es la entrevista (Anexo 2), que se aplica al docente de la asignatura Competencias Comunicativas y TIC II y los tres 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 2 páginas sobre el papel de la formación de licenciados para la transformación de las prácticas de enseñanza. Este ensayo será leído por estudiantes de X semestre.* 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 dos escrituras de los estudiantes sobre trabajos que hayan sido revisados por el docente. 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 presentan cambios, después de pasar por el proceso de revisión y corrección.

Fase 3: Estado final

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 II semestre de Competencias Comunicativas y TIC II del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

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 Competencias Comunicativas y TIC II de II semestre, del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

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 cinco dimensiones que se tuvieron en cuenta en la valoración de los ensayos de los estudiantes en los tres momentos: ensayo inicial, versiones 1 y 2 del ensayo y ensayo final. Tomando 1 estudiante por cada uno de los niveles (alto, medio y bajo) para un total de 6 ensayos. Las dimensiones analizadas fueron: situación de enunciación, superestructura y macroestructura.

Las convenciones que se usarán en este apartado son:

Est 1: estudiante nivel alto

Est 2: estudiante nivel medio

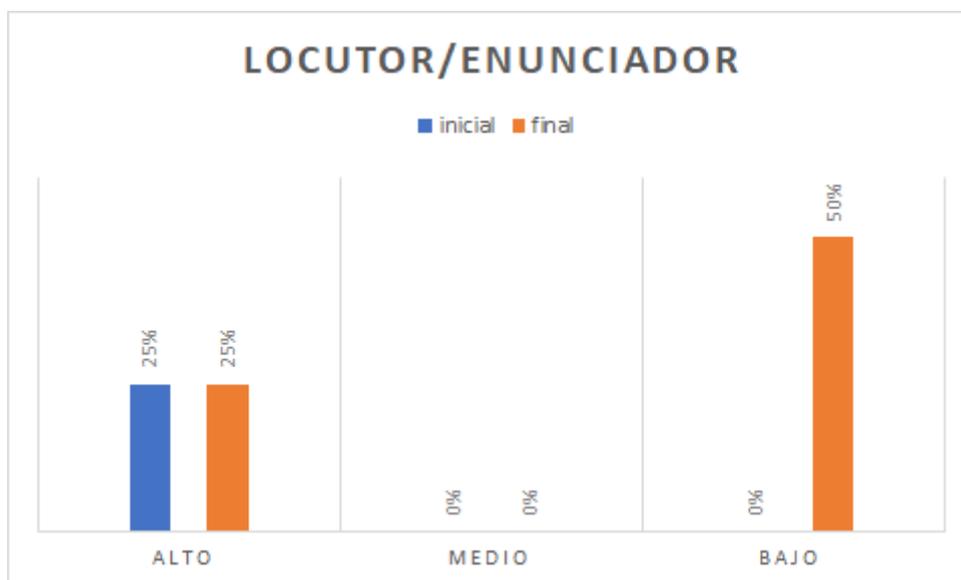
Est 3: estudiante nivel bajo

Escr: escrito

5.1.1. Locutor/enunciador. En el análisis de esta categoría se tuvieron en cuenta 4 indicadores, que responden a las siguientes preguntas ¿se posiciona el estudiante como locutor/enunciador de su texto? ¿se evidencia una intención argumentativa académica? Haciendo énfasis a los postulados de Martínez (2006) acerca de los géneros discursivos y las situaciones de enunciación, principalmente el locutor como responsable de lo enunciado (p.

3) y el enunciador como el rol asumido en el texto en relación con la imagen de un enunciatario y lo tercero (p. 9). Es decir, quien habla en el texto, rol asumido y como se expresa.

Gráfica No. 1: *Resultados de locutor/enunciador por niveles de desempeño.*



Fuente: Elaboración propia (2019)

A partir de la gráfica No. 1 se puede observar que el estudiante de nivel bajo fue quien tuvo mayores transformaciones, puesto que pasó de 0% en la producción inicial a un 50% en la producción final frente a esta categoría, a diferencia de los estudiantes de nivel alto y medio quienes no mostraron avances, manteniendo un porcentaje de 25% y 0% respectivamente en sus producciones.

Referente al **manejo de voces elocutivas**, se encontró que en los niveles medio y bajo no había consistencia en el uso de voces, ya que utilizaban el impersonal y la primera persona del plural y singular, el estudiante de nivel alto utiliza consistentemente la voz de primera persona del plural. El único estudiante que mostró avances fue el de nivel bajo utilizando consistentemente la primera persona del plural en su escrito final.

Lo anterior se evidencia en el siguiente ejemplo: *“La formación la podemos ver por el lado de la orientación que se le brinda a las demás personas respetando claro está las diferentes culturas...”*, *“...ya que se les brinda y adquieren una información necesaria para su desarrollo como formador de seres humanos...”*, *“pues todos necesitamos de esa enseñanza y a su vez llevando este proceso a la práctica...”* (Escr. Inicial, Est. 3). *“hay que ir dejando un poco al lado lo tradicional”*, *“con el propósito de empoderarnos de nuestro saber”*, *“mejorar la forma en que educamos y reemplantar nuevas metodologías”*. (Escr. Final, Est. 3).

Al respecto Roméu (2008), expone que el discurso académico-científico tiene características estilístico-funcionales que lo hacen diferente a otros, para el caso, la voz elocutiva en tercera persona es la propia de dicha tipología textual, la cual se manifiesta por el empleo de oraciones impersonales, en las que el sujeto desaparece o pierde su categoría de actor; en este caso se muestra una tendencia general a asumirse desde su formación docente como individuo particular, por lo cual hay dificultad para usar la tercera persona en los ensayos, es decir, si bien el estudiante de nivel bajo presenta un avance y el estudiante de nivel alto hace un uso consistente, las voces usadas no corresponden a las propias del discurso académico.

Frente al segundo indicador, en el ensayo inicial los tres estudiantes mostraron dificultades para **posicionarse teóricamente**, puesto que sus enunciados partían de experiencias propias y del sentido común, el único estudiante que mostró avances frente a este indicador fue el de nivel bajo, como se observa en el siguiente ejemplo: *“La formación la podemos ver por el lado de la orientación que se le brinda a las demás personas respetando claro está las diferentes culturas...”* (Escr. Inicial, Est. 3) *“... integrar un cambio que ayude poco a poco, a mejorar la forma en la que educamos y reemplantar nuevas metodologías para un mejor desarrollo del aprendizaje y del conocimiento.”* (Escr. Final, Est. 3)

De acuerdo a lo anterior, Martínez plantea que “por la falta de un entrenamiento adecuado, el estudiante no reconoce los distanciamientos, los diversos posicionamientos y las relaciones de fuerza enunciativa que el autor de un texto está proponiendo y tiende a pensar que el que habla u opina es el que firma el texto”. (2004, p. 84) esto en relación con el ejemplo permite observar que el estudiante de nivel bajo en su escrito final logra establecer un distanciamiento en lo que plantea, además evidencia la apropiación de algunos conceptos del campo de la educación.

En cuanto a la **presencia de argumentos de autoridad y normas de citación**, son los aspectos con mayor falencia y persistencia, puesto que en ninguno de los tres niveles se hizo referencia a postulados de otros autores para apoyar lo que se plantea, por ende, no se cumple con normas de citación. Frente a esto, Martínez (2004) define la polifonía como un recurso argumentativo que permite mostrar posiciones personales a través de otras voces que son reconocidas en el medio en que se desenvuelve el texto. Esto expone la importancia de tener diversos referentes en los escritos, que permitan una dinámica enunciativa, lo que requiere de buenos usos de citación que cumplan con las respectivas normas.

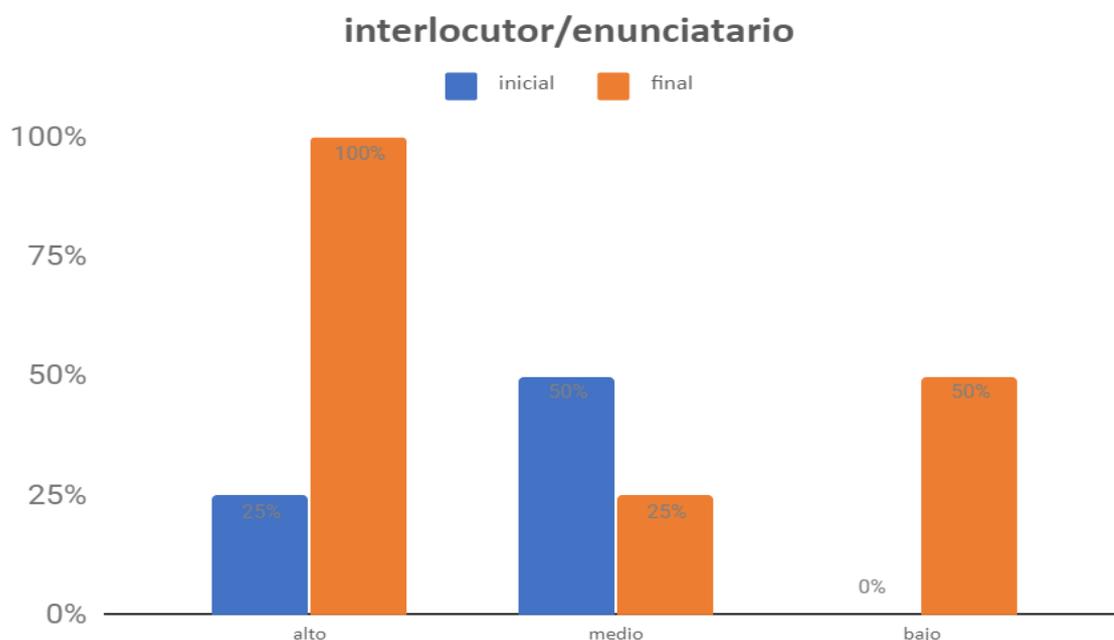
A partir del análisis de esta categoría se puede establecer la importancia de que los estudiantes se reconozcan como responsables de lo que se enuncia en el texto, ya que el propósito debe construirse en relación con un interlocutor/enunciatario, categoría que se analizará a continuación.

5.1.2 Interlocutor/enunciatario. En esta categoría, se tuvieron en cuenta 4 indicadores que responden a la pregunta ¿se reconoce la presencia de un interlocutor/enunciatario en el texto?, esto hace referencia a lo dicho por Martínez et al: “La presencia del enunciatario aparece igualmente en todo el texto en forma menos explícita en la medida que el enunciatario se hace una imagen de éste y construye su discurso a partir de dicha imagen de acuerdo con sus propósitos o intenciones.” (2004, p.53); en otras palabras, el enunciatario es la imagen

que se hace el escritor de la persona que va a leer el texto y de acuerdo a esto lo adecua, en aspectos como el léxico, los ejemplos y la información que va a usar.

Para Martínez et al. el interlocutor: “al percibir y comprender enunciados que el locutor emite, adopta una postura activa de respuesta: si está de acuerdo los acepta o los completa, si no, los impugna. (2006, p. 3). Lo anterior quiere decir que el interlocutor es un sujeto activo, por lo tanto, expresa una respuesta frente al texto, que puede ser el de conocer, informarse, aprender u otra.

Gráfica No. 2: *Resultados de interlocutor/enunciario por niveles de desempeño.*



Fuente: Elaboración propia (2019)

A partir de la gráfica No. 2, se puede observar que el estudiante de nivel alto fue quien tuvo mayores transformaciones, puesto que pasó de 25% en el escrito inicial a un 100% en el escrito final frente a esta categoría, algo similar ocurre con el estudiante de nivel bajo quien tuvo un 0% en el escrito inicial y pasó a un 50% en el final. Pero con el estudiante de nivel medio ocurrió todo lo contrario, ya que en el escrito inicial presentó un 50% y en el final bajó a un 25%.

En el primer indicador se analiza si hay evidencia de **procesos de corrección y reescritura**, en el cual se encontró en el escrito inicial que los estudiantes de los niveles alto y bajo no evitaron inconcordancias gramaticales, errores ortográficos y gazapos, como se evidencia en los siguientes ejemplos: *“la formacion la podemos ver por el lado de la orientacion”*, *“además de esto se plantea la transformacion”*, *“a su vez llevando este proceso a la practica...”*. (Escr. Inicial, Est.3); *“en los sistemas educativo”*, *“las nuevas generaciones tratando de cambio y los licenciados estancándolos”*. (Escr. Inicial, Est. 1). En cuanto a este aspecto solo presentó avances el estudiante de nivel alto. Lo cual indica que los estudiantes pretenden construir textos académicos sin tener noción de lo que implica, pensando que es una tarea que se da de forma inmediata puesto que es necesario seleccionar la información, ordenarla, organizarla y revisarla.

El indicador que hace referencia a la **presentación de información clara y suficiente para el interlocutor**, en el escrito inicial de los estudiantes de nivel alto y medio la información era clara, más no era suficiente; a diferencia del estudiante de nivel bajo que no cumplió con ninguno de los dos criterios. En el escrito final persistieron las dificultades en los niveles medio y bajo, pero en el nivel alto este indicador mejoró.

En relación con el indicador anterior Díaz afirma que *“La eficacia de una argumentación no depende exclusivamente del número de argumentos utilizados, sino más bien de la fuerza de los mismos”* (1986, p.54); lo que quiere decir, que para tener una buena argumentación no se necesita de mucha información, sino que basta con que sea clara, pertinente y suficiente para que el lector comprenda el texto.

En la tercera subcategoría se hace referencia a la evidencia de **ayudas para que el lector pueda entender el texto**, es decir, si hace uso de aclaraciones, ejemplificaciones, citas, entre otras. Aquí se evidenció una gran ausencia de estas ayudas en todos los niveles, puesto que en el escrito inicial ningún estudiante las utilizó en sus textos. Esta situación cambia en los

escritos finales en el alto, ya que se evidencian las ayudas para el lector; pero en los niveles medio y bajo no. Como se evidencia en el siguiente ejemplo *“los estudiantes de hoy en día están caracterizados por ser personas que carecen de fortaleza emocional, que no saben lo que quieren y de muy baja autoestima.”* (aclaración) (Escr final, Est 1) *“muchas veces el ejemplo que da el maestro es mucho más llamativo en el estudiante que el que podrían brindarles sus padres. Es decir, los estudiantes pasan más tiempo en las escuelas que lo que pasan en sus casas siendo supervisados por o compartiendo con sus padres* (Escr final, Est 1)

Cabe aclarar que los estudiantes hacen usos de ejemplificaciones y aclaraciones, sin embargo es necesario fortalecer el uso de citación como elemento que permite a los lectores entender el texto.

El último indicador analizado fue **el manejo del léxico esperado para el interlocutor**, entendiendo este como el uso de enunciados pertinentes a la situación enunciativa utilizando un registro lingüístico adecuado, teniendo en cuenta que se escribe para una comunidad académica, por lo cual es necesario revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes.

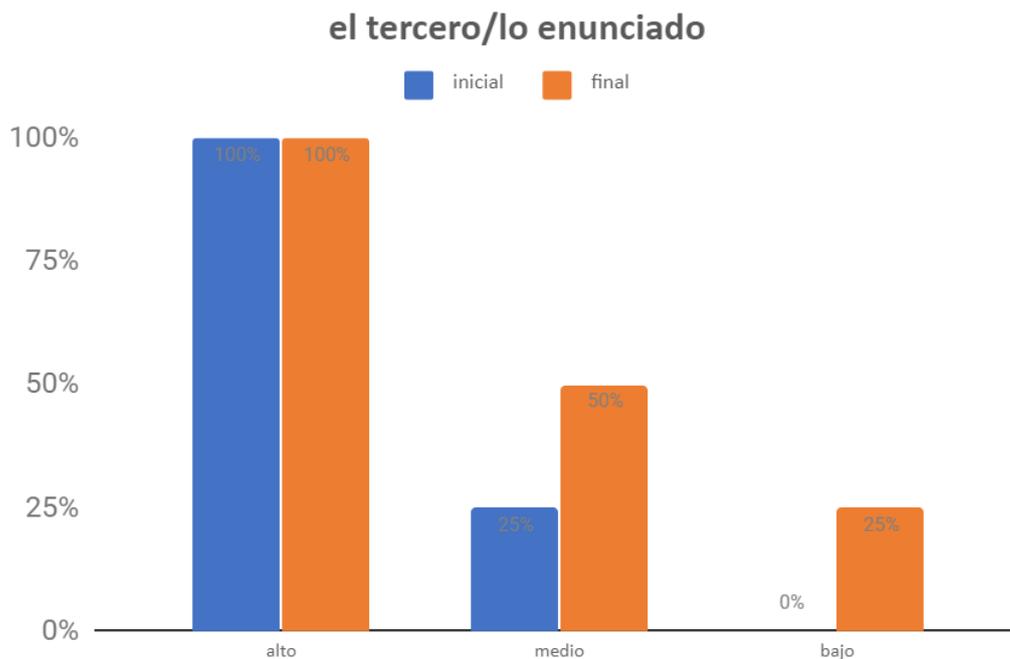
Se observó en el escrito inicial que los estudiantes de nivel alto y medio utilizaron enunciados pertinentes para la comunidad académica, lo cual permanece el escrito final, respecto a esto, el estudiante de nivel bajo presentó dificultades inicialmente puesto que sus enunciados no eran pertinentes para la comunidad académica, ya en el escrito final mostró avances, como lo muestran los ejemplos: *“el sentido de la formación en los licenciados, ya que se les brinda y adquieren una información necesaria para su desarrollo como formador de seres humanos, con esto se busca un cambio el cual empieza desde este lugar...”* (Escr inicial, Est 3) *“el mayor sentido de la formación de licenciados para la transformación de las prácticas educativas es precisamente hacer e integrar un cambio que ayude poco a poco a mejorar la forma en la que educamos...”* (Escr final, Est 3).

Todo lo anterior está relacionado con el hecho de que muchas veces se escribe para sí mismo, no teniendo en cuenta al interlocutor/enunciario, por ende, no cumplen con los indicadores mencionados anteriormente al escribir. En relación con esto Lerner también afirma que se debe “tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué informaciones se incluyen y cuáles pueden omitirse en el texto..., seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes.” (2001, p.33).

Como lo confirma la autora mencionada anteriormente, no se debe de olvidar que se escribe para ser leídos por otros y esos otros o interlocutores, necesitan que el enunciator/locutor en su texto exprese sus ideas de manera clara, con la información suficiente, haciendo uso de ayudas para el lector, con un léxico adecuado y que tenga cuidado con el nivel de formalidad.

5.1.3 El tercero/ lo enunciado. En esta categoría se responde a la pregunta ¿se identifica un contenido o dominio específico del texto? Teniendo en cuenta que los estudiantes debían partir de la siguiente consigna “el sentido de la formación de licenciados para la transformación en las prácticas educativas”, entendiendo a lo tercero o lo enunciado como el rol interpretado del acontecimiento, de una opinión o de la voz ajena. (Martínez, 2006).

Gráfica N° 3: *Resultados del tercero/lo enunciado por niveles de desempeño*



Fuente: elaboración propia 2019

A partir de esto, se observan grandes avances entre los escritos iniciales y finales, como se observa en la gráfica, el estudiante de nivel bajo pasó de un 0% a un 25% en la producción final, el estudiante de nivel medio obtuvo un 25% en la inicial, pasando a un 50% en el escrito final, a diferencia del estudiante de nivel alto que se mantuvo en el 100% con la puntuación más alta.

Con respecto a la subcategoría de **tema** entendido como el dominio que ha sido escogido para tratar el texto con respecto a la consigna, en el nivel alto se observa una consistencia en los dos escritos como lo muestran los ejemplos: *“Es importante la participación del docente en la transformación de las prácticas educativas y es por ello el sentido de formarlos.”* (Escr. Inicial, Est.1). *“Una de las causas de este problema es la deficiencia en la formación de los docentes siendo ellos los más importantes para el futuro de las nuevas generaciones”* (Escr. Final, Est. 1).

Otro de los cambios fue en el nivel bajo quien tuvo un avance en el escrito final, esto se evidencia en este siguiente ejemplo: *“el sentido en la formación de los licenciados, ya que se les brinda y adquieren una información necesaria para su desarrollo como formador de seres humanos, con esto se busca un cambio el cual empieza desde este lugar para desarrollar las habilidades...”* (Escr. Inicial, Est. 3), *“El mayor sentido de la formación de licenciados para la transformación de las practicas educativas es precisamente hacer e integrar un cambio que ayude...”* (Escr. Final, Est. 3)

Esto permite ver que tanta cercanía o lejanía tienen con el tema, ya que si bien se observa en el texto expuesto este no se muestra en profundidad, lo que supone una de las dificultades planteadas por Carlino (2004) acerca de que los universitarios no adecuan el tema a su interlocutor y escriben centrados en sus puntos de vista sin tener en cuenta al destinatario (p. 323).

Otra de las subcategorías analizadas fue el léxico, en el que se esperaba el **uso formal y especializado del discurso**. En los textos escritos por los estudiantes se puede inferir que sí hay una imagen inicial de los potenciales lectores, los cuales en la mayoría de los casos son docentes en formación, se presentan avances en cuanto a la formalidad del discurso y el léxico que emplean en los niveles medio y alto. Ejemplo: *“Se debe involucrar más con el niño, no solo el simple hecho de que le gusten los niños quiere decir que van hacer buenos licenciados en pedagogía...”* (Escr. Inicial, Est. 2), *“El maestro del siglo xxi tiene una ardua tarea en la transformación de las diferentes maneras de transmitir nuevos saberes y conocimientos a los estudiantes...”* (Escr. Final, Est 2), *“primeramente debemos tomar en cuenta los modelos pedagógicos que son los que siguen para llevar a cabo el sistema educativo se han intentado varios modelos pedagógicos, pero siempre caen en el mismo, el modelo tradicional...”* (Escr. Inicial, Est. 1), *“Las escuelas de hoy siguen teniendo modelos educativos tradicionales”* (Escr. Final, Est 1)

En cuanto al **modo de organización discursiva** ya sea explicativo o argumentativo, se presentan dificultades en los niveles medio y bajo, como lo plantea Áviles (2012) los estudiantes no conocen y no logran establecer diferencias entre los distintos géneros discursivos y mantener la tradición del género argumentativo. Es por esta razón que dichos estudiantes al no tener claras las características propias de este género discursivo no logran establecer el contrato social de habla entre locutor, interlocutor y tema.

En la última subcategoría, **la imagen construida de lo tercero**, en la que se espera la cercanía entre el tema abordado y la postura de quien argumenta, persisten dificultades en los niveles bajo y medio para dar enunciados valorativos sobre el tema del escrito, apoyo en otros autores que permitan dar aprobación y mostrar cercanía a los discursos referidos. Sin embargo, en el nivel alto esta categoría se evidencia con los siguientes ejemplos: “...*un docente es el encargado de compartir su conocimiento a los estudiante y por ende potenciarlos a pensar, investigar y actuar por si mismo*” (Escr. Inicial, Est 1) “*si los nuevos maestros no son formados para ejecutar esa función, la educación no avanzará. Las instituciones y los programas académicos seguirán estancados en la monotonía y no serán capaces de cumplir con el objetivo de formar ciudadanos cultos y competentes.*” (Escr. final, Est 1).

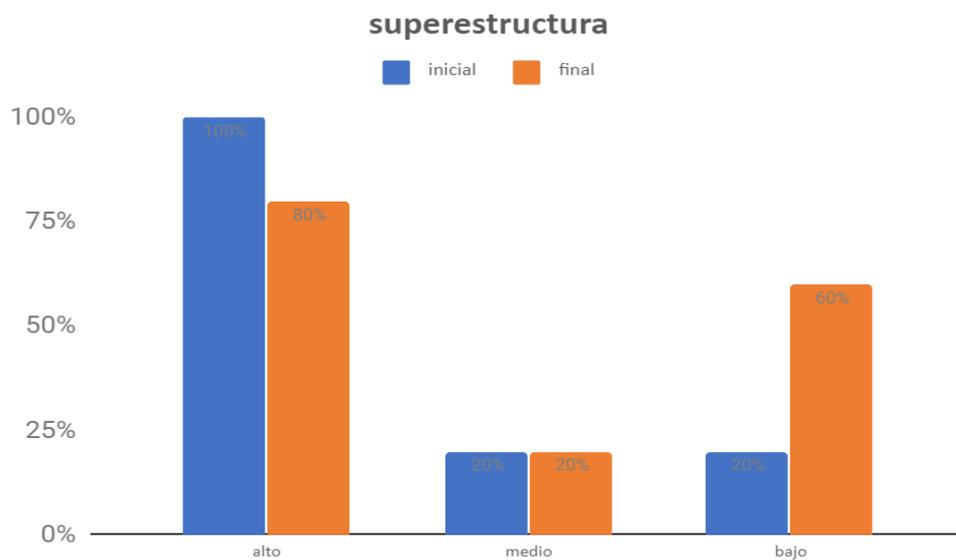
Esto nos permite visualizar la dificultad que tienen los estudiantes para construir el enunciado a partir de los sujetos discursivos, puesto que en esta dinámica se refleja la imagen construida del enunciador y el enunciatario, teniendo en cuenta que en el contrato social de habla correspondiente al género discursivo argumentativo se asumen posiciones frente al enunciado.

5.1.4 Superestructura. Frente a este categoría se analizaron 5 indicadores (Título de acuerdo con la tesis, introducción, explicitación de la tesis, desarrollo argumentativo y conclusión de regreso a la tesis) con el fin de responder a la pregunta ¿Se identifica una

disposición argumentativa en el texto?, esto, teniendo en cuenta los postulados de Martínez (2006) quien plantea que “la superestructura tiene que ver con la manera como el texto ha sido organizado en un esquema global o especie de esqueleto estructural” (p.3).

En este caso subyace la tipología textual de un escrito argumentativo, en el cual según Parodi y Núñez (1999) debe responder a “un esquema cuyos componentes esenciales son una tesis y una serie de argumentos que lo apoyan” (p.103), además esta categoría se acaba de alimentar respondiendo a las características principales de la estructura del ensayo argumentativo.

Gráfica No. 4: *Resultados de superestructura por niveles de desempeño.*



Fuente. Elaboración propia 2019

A partir de la gráfica, se puede establecer que el estudiante que mostró mayor avance fue el de nivel bajo, pasando de un 20% en su escrito inicial a un 60% en su escrito final, en cuanto al estudiante de nivel alto, presentó un retroceso del 20%, pues su escrito inicial

cumplía con el 100% de los indicadores, pero en su escrito final solo alcanzó el 80% , por su parte, el estudiante de nivel medio se mantuvo con un porcentaje de 20% en su escrito.

El primer indicador a analizar fue el **título**, el cual se espera esté en relación con la tesis, frente a este dos de los estudiantes no presentaron dificultades en ninguno de sus escritos, como se evidencia a continuación: “*Hacia una transformación*” (Escr. inicial, Est. 3) “*El sentido de la formación de docentes*” (Escr. final, Est. 1); si bien el estudiante de nivel bajo incluyó un título a su escrito este no es pertinente ya que es inconcluso y no da cuenta del tema a tratar, a su vez no es un título que genere interés en el lector. En cambio, el estudiante de nivel medio no pudo superar este indicador, es decir no plasmó encabezado alguno en el texto.

El segundo indicador fue la **introducción**, frente a este el estudiante de nivel alto no presentó dificultades, a diferencia del estudiante de nivel medio que no logró plantear, por su parte el estudiante de nivel bajo presentó una mejoría, puesto que en el escrito inicial no cumplía con este indicador y en el segundo pudo plasmar una introducción que logra despertar interés y brinda claridad acerca del tema que se va a abordar.

El siguiente indicador a analizar fue la **tesis**, ya que según Parodi y Núñez (1999) “un texto argumentativo bien construido debe poseer una tesis directamente relacionada con la situación comunicativa y expresada de manera clara y precisa” (p.103). Esto permite visualizar la posición del autor frente al tema, además a partir de ella se tejen una serie de argumentos que buscan sustentarla.

Frente a esto, los estudiantes de nivel alto y medio mostraron tener fortalezas, pues en su tesis daban a conocer su posición respecto al tema, el estudiante de nivel bajo que había presentado dificultades inicialmente presentó una mejoría como se evidencia en el siguiente ejemplo: “*El mayor sentido de la formación de licenciados para la transformación de las practicas educativas es precisamente hacer e integrar un cambio que ayude poco a poco, a*

mejorar la forma en la que educamos y reemplantar nuevas metodologías para un mejor desarrollo del aprendizaje y del conocimiento.” (Escr. final, Est. 3)

El cuarto indicador hace referencia al **desarrollo argumentativo**, este como aspecto fundamental en el cual se deben escoger las ideas, evaluar la pertinencia de las ideas y organizarlas lógicamente, esto permite que el proceso de persuasión sea más eficaz, como menciona Van Dijk (1983, citado en Parodi y Núñez, 1999) “en la constitución de un argumento participan una serie de hechos y circunstancias que deben cumplir con ciertas condiciones para estar en función de la argumentación” (p.104) Aquí, los estudiantes de nivel medio y bajo presentaron dificultades puesto que sus argumentos no eran justificados coherentemente o eran justificados de manera insuficiente, a diferencia del estudiante de nivel alto que mostró fortalezas en este aspecto.

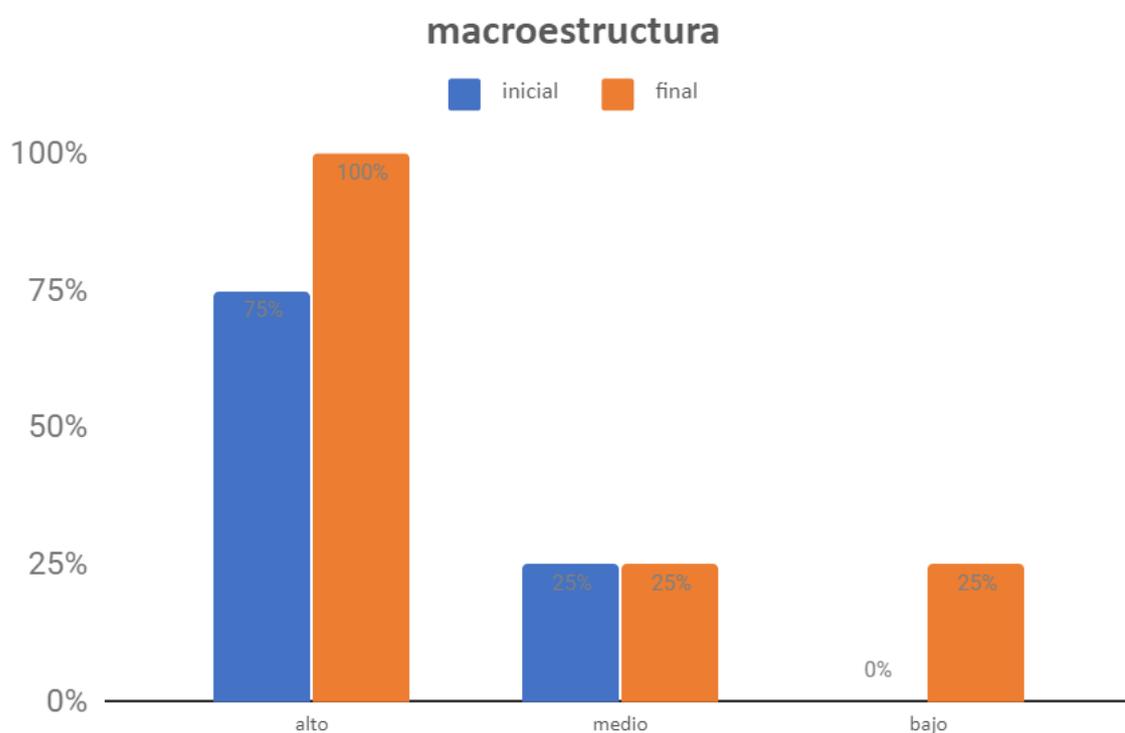
El último indicador a analizar fue la **conclusión**, la cual según Martínez (2006) permite “revalorar el desarrollo y darle un mayor peso a nuestro trabajo. En la conclusión se puede lograr incluso corregir algún punto débil, atenuar un aspecto menos positivo que haya tenido nuestro desarrollo.” (p. 31) Este aspecto, presentó grandes persistencias en los niveles medio y bajo, por lo que el alcance del tema se vio debilitado, por su parte el estudiante de nivel alto presentó un retroceso pues si bien en el escrito inicial planteó una conclusión de vuelta a la tesis como se muestra el siguiente ejemplo: *“En conclusión, es importante la participación del docente en la transformación de las prácticas educativas y es por ello el sentido de formarlos actualizadamente para que puedan desempeñarse de la mejor manera ante un grupo de estudiantes.*” (Escr. inicial, Est.1) no obstante en el escrito final no planteó conclusión alguna.

Esta situación nos lleva a reconocer la importancia de que el acompañamiento a los procesos escriturales sean constantes, puesto que la producción escrita como proceso académico exige el cumplimiento de ciertos parámetros, que en ocasiones pueden ser

olvidados por los estudiantes, además, promueve la adquisición de herramientas necesarias para el uso del lenguaje escrito y la reflexión crítica.

5.1.5 Macroestructura. Esta categoría destaca la importancia de la organización de las ideas en un texto, puesto que tanto para la comprensión como para la producción de texto es necesario identificar la idea principal y diferenciar las ideas secundarias o de apoyo (Martínez, 2006), teniendo en cuenta lo anterior se analizaron 4 indicadores que permiten establecer si hay una organización jerárquica y progresiva de las ideas, estos son: ideas principales y secundarias, progresión temática, cohesión léxica y gramatical y signos de puntuación.

Gráfica N° 5: *Resultados de superestructura por niveles de desempeño.*



Fuente: *elaboración propia 2019*

Teniendo en cuenta la gráfica se puede observar que los estudiantes de nivel alto y bajo presentaron una mejoría del 25%, por su parte el estudiante de nivel medio se mantuvo con un porcentaje de 25% en su producción escrita.

El primer indicador hace referencia a las **ideas principales y secundarias**, la identificación y ordenación de estas son fundamentales para la elaboración de un plan de acción que conlleva al desarrollo organizado y progresivo de la temática seleccionada, esto además permite la visualización global del texto y su comprensión.

A partir de esto, se observó que los estudiantes de nivel bajo y medio presentaron dificultades para la identificación y desarrollo de las mismas, por su parte el estudiante de nivel alto mostró fortalezas frente a este aspecto como se evidencia en los siguientes ejemplos: idea principal. *“... vemos que hay falencias en los sistemas educativo por lo que en el siguiente escrito se desarrollará el sentido de la formación de licenciados”*, ideas secundarias: *“... debemos tomar en cuenta los modelos pedagógicos que son los que se siguen para llevar a cabo el sistema educativo...”* *“por otro lado tenemos las generaciones cambiantes. Dicho lo anterior logramos identificar que aun así hayan cambios en sus intereses, el modelo pedagógico aplicado a ellos sigue siendo obsoleto”*, *“en último lugar tenemos el verdadero y correcto rol del docente. Un docente es el encargado de compartir a los estudiante y por ende potenciarlos a pensar”* (Escr. inicial, Est. 1).

Teniendo en cuenta los resultados en el indicador anterior, los estudiantes de nivel bajo y medio al no tener ideas principales y secundarias no logran evidenciar la **progresión temática** en sus escritos, puesto que no traen argumentos ni ideas suficientes que permitan dar claridad a lo que se quiere expresar, por otra parte el estudiante de nivel alto logro establecer una progresión del tema en sus dos escritos, ya que logra traer a colación ideas que se relacionan entre sí, con un orden lógico y que da fuerza a lo que se propone en el escrito.

Con respecto a la subcategoría **cohesión léxica y gramatical**, entendida como los mecanismos cohesivos que ayudan a establecer relaciones entre las diferentes partes del discurso como conectores, sustitutos, entre otros. Se observa que los niveles bajo y medio tuvieron dificultades en ambos escritos para hilar las ideas expresadas y cada uno de los párrafos. Esto se refleja en una de las dificultades planteadas por Carlino (2004) donde los estudiantes postergan el momento de escribir, lo que implica que no se tenga en cuenta una planeación previa para el escrito y se vean afectadas la cohesión y coherencia. Por el contrario, en el nivel alto hubo una consistencia donde sí se observa una cohesión entre las ideas y párrafos lo que permite una buena estructura del texto. esto se evidencia en los siguientes ejemplos: *“la pedagogía y la educación son procesos que se han aplicado...”* *“primeramente debemos tomar en cuenta...”* *“por otro lado tenemos las generaciones...”* *“en último lugar tenemos...”* (Escr. inicial, Est 1) *“por otro lado tenemos las generaciones cambiantes”* *“en último lugar tenemos el verdadero y correcto rol del docente”* (Escr final, Est 1)

Finalmente, se evaluó el indicador de **signos de puntuación**, para el cual el estudiante de nivel medio ya había mostrado fortalezas desde el escrito inicial, mientras que los estudiantes de nivel alto y bajo habían presentado dificultades con el uso de estos signos, lo cual no permitía establecer relaciones semánticas, pero esto evidenció avances como se muestra a continuación: *“primeramente debemos tomar en cuenta los modelos pedagógicos que son los que se siguen para llevar a cabo el sistema educativo. se han intentado varios modelos...”* (Escr. inicial, Est.1) *“Indiscutiblemente, la persona con la que conviven los niños, niñas y adolescentes durante sus primeras ocho horas del día y sus primeros 18 o 17 años de vida debe ser formada para transmitirles lo que necesitan mediante el ejemplo, fortaleza emocional y seguridad en sus pasos.”* (Escr. final, Est.1)

5.2. Análisis de entrevista de estudiantes

El análisis de las entrevistas a los estudiantes se organiza a partir de cuatro ejes: fortalezas y dificultades identificadas al iniciar el proceso escritural, ayudas brindadas por parte del docente para superar las dificultades, otras ayudas que buscó el estudiante y fortalezas o dificultades identificadas al finalizar el proceso escritural en la asignatura.

Los estudiantes afirman que sus principales fortalezas en la escritura al iniciar el proceso se relacionan con la organización de las ideas y la formación que han tenido desde su niñez o hábitos que han adquirido, puesto que una de ellas afirma que *“considero que tengo una buena preparación, estuve en cursos de inglés intensivos en donde trabajé mucho el ensayo y creo que eso me ayudo en la parte de la estructura”* (Est.1), y otra estudiante dijo *“yo siempre desde pequeña he tenido el hábito de escribir, yo escribo demasiado, todos los días hago un escrito”* (Est. 2).

Con relación a lo expresado por el estudiante 1, referente a su buena formación de la escritura desde pequeña, Lerner afirma que: *“Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo.”* (2001, p. 26). Así que, si desde la escuela se forman a escritores y lectores, posiblemente los estudiantes universitarios podrán desempeñarse eficazmente en sus actividades académicas.

Por otra parte, las dificultades de las estudiantes en general están en la dimensión del interlocutor/enunciatorio, específicamente en los errores ortográficos: *“más que todo en las tildes se me dificulta”* (Est. 2). *“la ortografía, tildar o aveces, de pronto ponía la palabra y la repetía”* (Est.3) es decir, los estudiantes identifican sus debilidades en relación con aspectos formales de la escritura, como la gramática, también manifiestan que tienen dificultades con el uso de conectores.

En el segundo eje que corresponde a las ayudas brindadas por parte del docente, las estudiantes concuerdan con que el profesor les ha ayudado a mejorar en el manejo de las tildes, puesto que realizan ejercicios de escritura y talleres, en los cuales revisa y corrige aspectos ortográficos y otros según el ejercicio. Lo anterior se refleja en lo dicho por la Estudiante 3, quien dice que: *“el profesor nos corregía mucho las tildes y cuando hacíamos talleres siempre nos corregía la ortografía... nos ayudó mucho a ir más a fondo cuando uno leía un texto, ver lo que el autor quiere decir.”*

El tercer eje hace referencia a las ayudas buscadas por el estudiante, en donde se encontró que la estudiante de nivel bajo no buscó ninguna ayuda diferente a las brindadas por el profesor en clase, las estudiantes de nivel medio y alto usaron el internet como ayuda para realizar las actividades y en general para mejorar su escritura: *“Internet. Por ejemplo, cuando me falla la memoria para escribir algo, siempre busco en internet”* (Est.2) *“internet, para buscar información”* (Est.1).

El último eje corresponde a los aspectos que mejoraron y persistieron frente a la escritura al finalizar la asignatura, los estudiantes plantean que se han fortalecido en el uso de conectores, vocabulario más amplio y reconocimiento de la estructura del ensayo: *“tener palabras que enlacen...”* (Est. 3) *“mejoré en vocabulario técnico...”* (Est. 2) *“...el orden o la organización del ensayo”* (Est. 1)

Ahora bien, los estudiantes consideran que persisten dificultades frente a expresar y organizar sus ideas, como se evidencia a continuación *“por la parte de organizar mis ideas, siento que empiezo a escribir y me bloque, queda como inconclusa mi idea”* (Est.1), *“a veces me bloqueo, pero vuelvo y leo y retomo”* (Est.3), es decir, se presentan dificultades en relación a la macroestructura.

Este análisis permite concluir que si bien hay persistencias en la escritura de los estudiantes, también hay avances en los aspectos gramaticales y superestructurales, que en gran medida se deben a las ayudas que el docente brinda durante la clase

5.3. Análisis de entrevista docente.

El análisis de la entrevista realizada al docente de la asignatura competencias comunicativas y TIC II, tiene los mismos cuatro ejes que la entrevista a los estudiantes: fortalezas o dificultades identificadas por el docente al iniciar el proceso escritural de los estudiantes, ayudas brindadas a los estudiantes para superar las dificultades, si tiene conocimiento de otras ayudas que hayan utilizado los estudiantes y fortalezas o dificultades identificadas en los estudiantes al finalizar el proceso en la asignatura.

En cuanto al primer eje, el docente destaca como principal fortaleza de los estudiantes: *“la capacidad para centrar la tarea”*, es decir, para seguir las instrucciones dadas y como debilidades se presentan dificultades gramaticales y discursivas *“hay una falencia grande en el tema ortográfico por acentuación, no por el manejo de grafemas sino por el de acentuación específicamente, veo una debilidad en el manejo de contenido”*. Lo cual se evidencia en las dificultades relacionadas con la redacción. Así al tener en cuenta los conocimientos previos como elementos importante para la comprensión y producción de discursos que surgen de las interacciones sociales (Martínez, 1992, como se citó en Martínez, 2004, p.37) , puede convertirse en un punto débil si los estudiantes no poseen un buen bagaje cultural, lo que hace que la información no sea suficiente alrededor del tema, además en cuanto a la redacción también se presentan dificultades puesto que no usan adecuadamente mecanismos cohesivos.

Respecto al segundo eje, el docente plantea que hace recomendaciones individuales durante la elaboración y posteriormente en la entrega de los escritos, también brinda espacios de reflexión y de talleres para trabajar aspectos ortográficos, cohesivos, de maduración de las

ideas, entre otros. referente a las ayudas que buscan los estudiantes el docente dice: *“no podría decirlo porque apenas los estoy conociendo, pero en general muchos estudiantes se apoyan en internet, no sé con cuánto éxito pero si es un apoyo frecuente para ellos”*

6. Conclusiones

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

- Respecto a las características de la escritura de los estudiantes de la asignatura Competencias Comunicativas y TIC II, de la Licenciatura en Básica Primaria, se puede afirmar que su escritura no responde a una de tipo argumentativa, puesto no atienden a las características principales de este género, a lo cual Aviles (2011) plantea que los estudiantes no están familiarizados con los tipos de texto que se requieren en el ámbito universitario, ya que en las escuelas y colegios se privilegian otros géneros discursivos. En cuanto su escritura también se evidencia falencias gramaticales
- En cuanto a las transformaciones en la escritura académica, se observó que los cambios no son muy representativos, pues si bien presentaron avances en algunos indicadores como uso de voces elocutivas, introducción, no son cambios significativos para evidenciar grandes transformaciones en la escritura, lo cual indica que es necesario seguir realizando acompañamiento en la formación escritural de los estudiantes universitarios. Esto en concordancia planteado por Cisneros, Olave y Rojas (2013) quienes plantean que los estudiantes necesitan una continuidad formativa al momento de ingresar a la educación superior. A continuación ahondaremos en las transformaciones.
- La categoría con mayores falencias fue la de locutor/enunciador puesto que a los estudiantes se les dificultó posicionarse teóricamente, al no evocar otras voces que apoyan los argumentos del texto, esto a su vez implica el no uso de normas de citación.

- La segunda categoría con mayor falencia fue la de interlocutor/enunciario, ya que los estudiantes al no reconocer esta figura, ponen en segundo plano el propósito del texto argumentativo (convencer), llevándolos a que la información dada no sea suficiente y en ocasiones clara. Esto da cuenta que los estudiantes escriben sin saber para quién va dirigido y no se reconoce la intención comunicativa (Carlino, 2004)

- Referente a las fortalezas la categoría de la superestructura, se obtuvo que los estudiantes tienen claridad frente a la explicitación tesis como elemento que se fundamenta, sustenta y apoya en ideas para convencer y/o defender un punto de vista, a pesar de ello fue la categoría que menos avances tuvo, puesto que en los escritos finales no lograron establecer un desarrollo argumentativo que permitiera sustentar la tesis coherente y suficientemente, además la conclusión como apartado que cierra el texto no se halló en tales escritos, al faltar estos dos elementos se rompe con las características superestructurales del texto argumentativo.

- Otro avance representativo se presentó en la categoría de interlocutor/enunciario, esto en relación a los indicadores del manejo del léxico y la evidencia de ayudas para el lector, ya que se observó que estudiantes planteaban enunciados con mayor elaboración, utilizando vocabulario técnico, así mismo utilizaron procedimientos como ejemplificaciones y aclaraciones para que el lector entienda el texto.

- Por otra parte, a partir del contraste realizado entre las entrevistas y los escritos analizados se puede afirmar que los estudiantes reconocen que una de sus debilidades está relacionada con los aspectos ortográficos, aspecto que también es reconocido por el docente y en consecuencia se trabaja en el desarrollo de las clases con el fin de mejorar, sin embargo, este indicador persiste como aspecto negativo.

- Si bien las estudiantes reconocen que han avanzado en cuanto al uso del léxico y este se ve reflejado en los escritos, no reconocen sus dificultades frente al manejo de

mecanismos cohesivos, puesto que afirman presentar avances en estos, pero no se evidencia en los escritos finales.

- En síntesis, se observan avances y persistencias en las diferentes categorías analizadas, teniendo en cuenta lo planteado por los estudiantes y el docente en las entrevistas, los avances se ven influenciadas por las intervenciones realizadas en la asignatura, y por ende en los aspectos en los que no se han ahondado durante las clases han presentado dificultades, por lo que se requiere de un acompañamiento docente constante, que permita a los estudiantes mejorar sus competencias escriturales, esto permitirá que el desempeño de los estudiantes universitarios se fortalezca en su comprensión y producción escrita.
- Por otra parte, es necesario fortalecer las siguientes competencias: concebir la escritura como una herramienta de aprendizaje, conocer el proceso para la composición de textos académicos e involucrar voces de otros autores, esto a su vez permitirá que los estudiantes otorguen un propósito a sus escritos, facilitando la comunicación y construcción de conocimiento.

7. Recomendaciones

- Es claro que los procesos de producción escrita son fundamentales en la vida universitaria, por lo tanto, es importante que desde todas las asignaturas los docentes fomenten la lectura y producción de textos argumentativos, acompañados de procesos de revisión, reflexión y lectura, que permitan a los estudiantes reconocer aspectos propios de esta tipología textual, y así mejorar las competencias escriturales de los estudiantes.
- Durante el desarrollo de la asignatura competencias comunicativas y TIC II, se podría llevar a cabo actividades de cooperación y entre compañeros como estrategia para el desarrollo de habilidades escriturales, ya que en su mayoría las actividades se realizaron de forma individual, pues si bien los estudiantes cuentan con revisiones por parte del docente, el trabajo cooperativo permite que entre los mismos estudiantes se intercambien ideas y complementen información.
- Para evidenciar los procesos de transformación de la escritura, sería recomendable analizar más de una producción a nivel inicial, intermedia y final del proceso, ya que esto permitiría tener una mayor visualización de los alcances obtenidos en relación con el trabajo en la asignatura.
- Por otra parte, sería apropiado analizar como desde otras asignaturas que no tengan relación directa con las competencias comunicativas, aportan al fortalecimiento de la comprensión y producción de textos argumentativos. Puesto que el proceso escritural está vinculado con todas las áreas de formación académica, en este sentido se debe responder a las características principales de cada disciplina.
- Finalmente se recomienda incluir en el desarrollo de la asignatura competencias comunicativas y TIC II, los planteamientos de María Cristina Martínez referentes al género discursivo.

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.

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.

Bizquerra, R, A. (2009) *Metodología de la investigación educativa*. Recuperado de: https://mail.google.com/mail/u/0/#search/lauritica_102%40utp.edu.co/FMfcgxmZTRcGcrZSpjzrBwWvMrvSdsGg?projector=1.

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, Paula (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *LECTURA Y VIDA*, 23 (1) 6-14.

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. (2000). *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.

Gomez, J. M. (2012) *Perspectiva sociocognitiva de la escritura*. Recuperado de:
file:///C:/Users/HP%20Stream/Downloads/DialnetPerspectivaSociocognitivaDeLaEscritura-4817207.pdf

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.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. (3-Edición). México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Lavelle, E. y Zuercher, N. (2001). *Los enfoques de escritura de los estudiantes universitarios*. Higher Education. Netherlands.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.
- Martínez, 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.
- Martínez, S; Álvarez, D; Hernández, F; Zapata, F; Castillo, L. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Universidad del valle.
- Martínez, M.C. (2006). *Curso Virtual de Comprensión y Producción de Textos Escritos, Módulo II La situación de enunciación*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina Escuela de Ciencias del Lenguaje – Facultad de Humanidades. 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.

Romèu, A. (2008). Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua y la literatura en Cuba. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

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.

Stake, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Recuperado de:
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>.

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: rejilla para la valoración de ensayos

Eje de análisis	Pregunta	Indicadores	Valoración		Ejemplos	Respuesta a la pregunta con comentario/justificación.
			Sí	No		
Locutor / Enunciador	¿Se posiciona el estudiante como locutor/enunciador de su texto?	Uso consistente de voces ilocutivas Personas gramaticales generalmente utilizadas en el texto académico que deben mantenerse (primera del singular o del plural, impersonalidad).				
		Posicionamiento teórico				

		Claridad conceptual de quien escribe que se evidencia en la apropiación de conceptos.				
	¿Se evidencia una intención argumentativa académica?	Presencia de argumentos de autoridad pertinentes. Referencia a los postulados de autores propios del campo disciplinar y que gozan de cierto estatus o reconocimiento.				
		Uso adecuado de normas de citación				

		<p>Uso adecuado de normas que demuestran la claridad y correcta forma de traer enunciados para apoyar lo que se dice.</p>				
<p>Interlocutor / Enunciario</p>	<p>¿Se reconoce la presencia de un interlocutor/enunciario en el texto?</p>	<p>Evidencia de procesos de corrección y reescritura</p> <p>Cuidado en el nivel de formalidad (evita inconcordancias gramaticales, errores ortográficos y gazapos)</p> <p>(Enmendaduras/tachones)</p>				

		<p>Presentación de información clara y suficiente para el interlocutor.</p> <p>El tema se presenta con información que es detallada suficientemente y además es explícita, se ofrece al lector con claridad.</p>				
		<p>Evidencia de ayudas para que el lector pueda entender el texto</p> <p>Utiliza algunos procedimientos para ayudar al lector como: aclaraciones,</p>				

		<p>ejemplificaciones, citas, entre otras.</p> <p>Manejo del léxico esperado para el interlocutor.</p> <p>Uso de enunciados pertinentes para la comunidad académica del ámbito educativo a quien se dirige, con el propósito de convertirla en aliada.</p>				
<p>El tercero/ Lo enunciado</p>	<p>¿Se identifica un contenido o dominio específico en el texto?</p>	<p>Tema</p> <p>Corresponde al contenido o dominio que ha sido escogido para tratar en el texto y que en</p>				

		este caso responde al sugerido en la consigna.				
		-Léxico Uso de léxico formal y especializado.				
		Modo de organización discursiva: Predominio de los modos de organización explicativo y argumentativo.				
		Imagen construida de lo tercero. Se refiere a la relación entre el enunciador y el tercero que				

		<p>privilegia la tonalidad</p> <p>apreciativa</p> <p>Racional y se expresa a través del uso de modalizadores,</p>				
Superestructura	<p>¿Se identifica la organización superestructural de un ensayo? (Silueta del texto)</p>	<p>• Título de acuerdo con la tesis</p> <p>Enunciado que encabeza el texto y que sugiere la tesis.</p>				
		<p>Introducción y/o contextualización.</p> <p>Apartado que contextualiza, presenta el tema y despierta el interés del interlocutor.</p>				

		<p>Explicitación de la tesis</p> <p>Proposición que evidencia el punto de vista de manera concreta.</p>				
		<p>Desarrollo argumentativo</p> <p>Serie de párrafos en los cuales se presentan argumentos lógicos que se desarrollan de manera coherente y que sustentan la tesis propuesta.</p>				
		<p>Conclusión de regreso a la tesis</p> <p>Apartado que resume las premisas y/o</p>				

		argumentos tratados, reitera la tesis y cierra el texto.				
<p>Macroestructura: Se refiere a la selección de ideas principales y la jerarquía de estas en el texto.</p> <p>Ideas principales y secundarias.</p> <p>Tema principal y subtemas.</p>	<p>¿Se evidencia una organización jerárquica y progresiva de las ideas?</p>	<p>Ideas principales y secundarias Organización de párrafos alrededor de una idea principal que se apoya con ideas secundarias.</p> <p>Progresión temática Procedimiento que evidencia el desarrollo del tema objeto de la investigación largo del texto, lo cual supone evolución del</p>				

Una jerarquía con orden lógico.	tema mediante remas.			
	<p>Cohesión léxica y gramatical</p> <p>Uso de mecanismos cohesivos que ayudan a establecer relaciones entre las diferentes partes del discurso (sustitutos, conectores, deixis, elipsis).</p>			
	<p>Signos de puntuación</p> <p>Uso de signos que contribuyen a establecer las relaciones</p>			

		semánticas entre las proposiciones.				
--	--	---	--	--	--	--

9.2. Entrevistas

9.2.1. 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?
- ¿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. 1.3. 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 de la asignatura
- Explique qué tipo de ayudas brindó al estudiante para ayudarle 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?