

Creencias, Conocimientos y Prácticas de los estudiantes sobre la escritura Académica 1

**Creencias, Conocimientos y Prácticas de los Estudiantes sobre la Escritura Académica
en Algunos Semestres del Programa de Fonoaudiología en una Corporación
Universitaria de Bogotá: Una Aproximación al Alfabetismo Académico en
Fonoaudiología.**

Ángela Marcela Carvajal Sierra
Maestrante

Dra. Myriam Saavedra Estupiñán
Directora

Dra. Ligia Inés Moncada Álvarez
Codirectora

Octubre 2017

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación

Resumen

Esta investigación se enmarcó en un estudio acerca de la escritura en la Educación Superior cuyo objetivo fue describir las creencias, conocimientos y prácticas de los estudiantes sobre la escritura académica en algunos semestres de un programa de fonoaudiología que contribuyen al alfabetismo académico. Se diseñó un estudio descriptivo explicativo con abordaje cuantitativo. La población estuvo conformada por 156 estudiantes de fonoaudiología que cursaban segundo, tercero, séptimo y octavo semestre, en una Corporación Universitaria de la ciudad de Bogotá. El instrumento para la recolección de datos fue una encuesta diseñada con base en los objetivos planteados validado por jueces expertos. Se analizaron los datos obtenidos determinando tendencias según los porcentajes. Dentro de los resultados se encontraron creencias y conocimientos que facilitan el proceso enseñanza/ aprendizaje/ evaluación de la escritura como la mentalidad de crecimiento del aprendizaje de la mayoría de los estudiantes y el conocimiento de la escritura como un proceso. En contraposición con las prácticas de escritura que no reflejan dicho conocimiento en la construcción de textos, los estudiantes no siempre realizan procesos de planeación y revisión lo que le resta importancia a la función epistémica de la escritura. Esto probablemente relacionado, entre otros factores, con la poca comprensión del acto de escribir como una práctica socialmente situada y a aspectos educativos de la familia. Además, se interpreta que el acompañamiento por parte del docente es poco sistemático y uniforme afectando las prácticas de escritura. Se concluye con recomendaciones para trascender el conocimiento explícito a la práctica a partir de tres lineamientos generales de la escritura: como práctica socialmente situada, como un proceso y como un complejo que requiere del desarrollo de diferentes habilidades. Palabras Clave: Escritura académica, creencias, conocimientos, prácticas de escritura, fonoaudiología.

Abstract

This study was framed in a study of writing in superior education whose aim was to describe the beliefs, knowledges and practices of students about academic writing in some semesters belonging to a phonoaudiology program that contribute to academic literacy. This work is a descriptive – explanatory study framed in the quantitative paradigm; they there were 156 students enrolled for the study from second, third, seventh and eighth semesters at university corporation of Bogotá. The data was obtained by applying a survey based on the main objectives, it was analyzed determining trends according to the percentages. It is highlighted that students considered the writing as a process, but opposite in the practice this thinking is not reflected when the students write some texts. For example, an important finding, is that the students do not plan and review, this fact diminishes the importance of epistemic function of the writing. This behavior suggests among other factors, a low comprehension of the act of the writing per se as a social practice in addition to aspects of the education in the family. In addition, it was found that the guide of the teachers is not systematic and uniform affecting the students writing. In conclusion, three different actions are recommended, first to consider the writing located in a social environment, second to consider it as a complex process and third to develop different skills.

Keywords: Academic writing, beliefs, knowledge, writing practices, phonoaudiology.

Tabla de Contenido

Resumen	2
Abstract	3
Introducción	10
Planteamiento del problema	12
Objetivo general	18
Objetivos específicos	18
Marco Teórico	19
Fonoaudiología	19
Función docente	20
Alfabetismo académico en la universidad	20
La escritura académica universitaria	22
Creencia y prácticas del estudiante en el aula	24
Marco Metodológico	30
Contexto de investigación	30
Población de estudio	30
Tipo o enfoque de investigación	32
Técnicas y recolección de información	33
Técnica de validación del instrumento	35
Descripción del formulario	35
Consideraciones éticas	49
Resultados	50
Resultados por enunciado	50
Análisis de datos/discusión	90
Descripción de semestres iniciales	90
Descripción de semestres finales	95

Tabla de Contenido

Comparación de los dos grupos de estudiantes sobre las creencias, conocimientos y prácticas	100
Conclusiones	109
Recomendaciones	112
Lineamientos generales del programa de escritura académica: propuesta	115
Referencias	125
Anexo 1. Consentimiento informado	129
Anexo 2. Encuesta a estudiantes	130

Lista de Tablas

Tabla 1. Número de estudiantes encuestados	31
Tabla 2. Preguntas cerradas tipo escala Likert	36
Tabla 3. Preguntas cerradas con elección única	38
Tabla 4. Preguntas cerradas tipo escala numérica	38
Tabla 5. Categoría creencias y conocimientos	41
Tabla 6. Categoría prácticas de escritura	43
Tabla 7. Aspectos socioculturales	48

Lista de Figuras

Figura 1. Para ser buen escritor se necesita un don innato	50
Figura 2. Ser buen escritor significa tener letra clara y buena ortografía	51
Figura 3. Una vez se aprende a escribir es para toda la vida	51
Figura 4. La escritura es un proceso que requiere de trabajo continuo	52
Figura 5. Para escribir un texto académico es suficiente saber el tema	52
Figura 6. Ser buen escritor es transmitir de manera clara las ideas y pensamientos	53
Figura 7. El colegio debe enseñar a escribir bien	53
Figura 8. Al aprender a escribir bien se pueden construir escritos en cualquier contexto académico	54
Figura 9. Considero que soy un buen escritor	54
Figura 10. Es fácil escribir textos académicos en la universidad	55
Figura 11. Es posible mejorar las habilidades de escritura en la universidad	55
Figura 12. Es posible continuar aprendiendo a escribir en la universidad	56
Figura 13. En la universidad los docentes deben ayudar a mejorar las habilidades de escritura académica.	56
Figura 14. En la universidad los docentes se deben dedicar únicamente a los contenidos propios	57
Figura 15. Cuento con las herramientas para construir textos escritos propios de fonología	57
Figura 16. Lo que espera el profesor en el escrito es evidenciar que los estudiantes han aprendido el tema desarrollado	58
Figura 17. Escribir en la universidad es expresar ideas, pensamientos, conocimientos a través de la modalidad verbal escrita	58
Figura 18. Escribir en la universidad es una importante herramienta de conocimiento	59
Figura 19. La escritura en la universidad es usada principalmente como una forma de evaluación	59
Figura 20. Dedico más tiempo a los escritos de los cursos que más me interesan	60
Figura 21. Es más importante entregar el escrito a tiempo que bien elaborado	61
Figura 22. En la universidad tengo la opción de reelaborar los textos para presentar una versión mejor	61

Figura 23. Los profesores de los diferentes cursos guían los escritos brindando un plan claro de lo que se espera del texto.	62
Figura 24. Las correcciones de los escritos realizadas por los profesores son marcas sin explicación	62
Figura 25. Las correcciones que hacen los profesores son claras y precisas, lo que facilita el proceso de reelaboración	63
Figura 26. Para realizar un escrito suelo consultar diferentes fuentes de información	63
Figura 27. Normalmente cuando escribo un texto lo leo varias veces y lo corrijo antes de entregarlo	64
Figura 28. Me planteo un objetivo de escritura antes de iniciar la elaboración del texto	64
Figura 29. Solicitud revisión anticipada del profesor	65
Figura 30. Solicitud de revisión a un familiar	66
Figura 31. Solicitud de revisión a un compañero	66
Figura 32. Relectura y corrección del texto	67
Figura 33. Considero que elaboro buenos textos que no necesitan previa revisión	67
Figura 34. Empiezo a escribir sobre lo que sé	68
Figura 35. Desarrollo el plan orientado por el profesor	69
Figura 36. Busco un escrito similar para tener un modelo	69
Figura 37. Hago un plan propio que desarrollo	70
Figura 38. Solicito guía de algunos de mis familiares (padres o hermanos)	71
Figura 39. Frecuencia de escritura de ensayos	71
Figura 40. Frecuencia de escritura de respuestas abiertas en evaluaciones	72
Figura 41. Frecuencia de escritura de resumen	73
Figura 42. Frecuencia de escritura de organizadores gráficos (mapa conceptual, cuadro sinóptico, cuadro comparativo, etc.)	73
Figura 43. Frecuencia de escritura de toma de apuntes	74
Figura 44. Frecuencia de escritura de resumen de artículo científico	75
Figura 45. Frecuencia de escritura de informes disciplinares (Evaluación, evolución, caracterización...)	75
Figura 46. Frecuencia de evaluaciones de preguntas Verdadero - Falso	76
Figura 47. Frecuencia de evaluación de preguntas de selección múltiple	77
Figura 48. Frecuencia de evaluación de preguntas abiertas	77

Figura 49. Frecuencia de evaluación de bitácoras o portafolios	78
Figura 50. Frecuencia de evaluación de escritos tipo ensayo	78
Figura 51. Frecuencia de evaluación de escritos exposiciones o pruebas orales	79
Figura 52. Sitio de preferencia para escribir: biblioteca	80
Figura 53. Sitio de preferencia para escribir: casa	80
Figura 54. Sitio de preferencia para escribir: cafetería	81
Figura 55. Sitio de preferencia para escribir: hemeroteca	81
Figura 56. Herramientas para escribir: computador	82
Figura 57. Herramientas para escribir: cuaderno	83
Figura 58. Herramientas para escribir: celular	83
Figura 59. Herramientas para escribir: tablet	84
Figura 60. Nivel educativo de la madre	84
Figura 61. Nivel educativo del padre	85
Figura 62. Desempeño académico durante el colegio	86
Figura 63. Desempeño académico durante la universidad	86
Figura 64. Herramientas de escritura brindadas por el colegio	87
Figura 65. Tiempo de graduación del colegio	87
Figura 66. Tutorías de escritura en la universidad	88
Figura 67. Otra formación después del colegio	88
Figura 68. Cursos de habilidades de comunicación tomados en la universidad	89
Figura 69. Semestre que está cursando	89

Introducción

El alfabetismo académico es considerado como el proceso de enseñanza para favorecer en los estudiantes la lectura, la escritura y el significado que están siempre situados dentro de las prácticas sociales y discursos específicos de las disciplinas. Al ser un tema de interés en el ámbito de la educación superior, se hace necesario explicar las formas de abordar la escritura en los contextos educativos y orientar una investigación al respecto.

Es así, como esta investigación surge de la preocupación generada al reconocer que en cada contexto académico se debe continuar con el proceso de enseñanza/ aprendizaje/ evaluación de la escritura, incluido el contexto universitario, pues la exigencia es diferente a momentos escolares anteriores y está marcada por la cultura propia de la especificidad de cada disciplina. De lo anterior, se pretende describir y explicar las creencias, conocimientos y prácticas de la escritura académica de algunos estudiantes de fonoaudiología además que la investigadora está involucrada directamente como docente dentro de la Institución educativa en donde desarrolla su labor.

Esta investigación está comprometida a aportar desde el ejercicio de la práctica a los intereses de la alfabetización académica con una mirada interpretativa que permita revisar cómo los estudiantes ven su rol de escritores en la universidad, cómo perciben si se está facilitando dicho proceso y cuáles son las prácticas frecuentes en su entorno.

Para alcanzar este objetivo el documento está distribuido en las siguientes secciones: planteamiento del problema, marco teórico, marco metodológico, resultados y recomendaciones. En el planteamiento del problema se realiza una revisión de estudios que anteceden este proyecto dando paso a la pregunta de investigación y a la formulación de los objetivos. El marco teórico se inicia con una contextualización sobre la disciplina en donde se desarrolla la investigación, fonoaudiología, más adelante se describe el rol del docente

universitario en este campo profesional y posteriormente se hace una breve revisión sobre temas centrales del proyecto: alfabetismo académico, escritura académica y concepciones de los estudiantes. En cuanto al alfabetismo académico se exploran los orígenes del concepto y la manera como ha ido evolucionando a través del tiempo y la necesidad de continuar con el proceso de enseñanza/aprendizaje/evaluación de la escritura en la universidad para facilitar la inclusión de los estudiantes en las nuevas culturas del conocimiento. En relación con la escritura académica, se toman los postulados de su enseñanza en el ámbito académico, desde las visiones de la composición escrita como práctica social y epistémica, que se configura con cualidades propias que son desarrolladas en el contexto universitario. Referente a las concepciones de los estudiantes, se hace un recorrido por diferentes fuentes que justifican la investigación en educación sobre las creencias y conocimientos de los estudiantes como actores fundamentales en el proceso enseñanza/aprendizaje/evaluación.

En la sección del marco metodológico se define el tipo de investigación a desarrollar con las técnicas correspondientes en la población objeto de estudio. En el desarrollo de la investigación participaron varios estudiantes de la institución, quienes posibilitaron a través de los instrumentos de recolección, la información necesaria y fundamental de las creencias, conocimientos y prácticas del alfabetismo académico, lo cual incide directamente en su producción escritural.

Los resultados se presentan en dos partes, inicialmente se hace alusión a los de tipo general y posteriormente se desarrollan los enunciados con base en las categorías de análisis definidas.

Finalmente, se encuentran las conclusiones y recomendaciones que hacen parte de los alcances de la investigación y dan cuenta de los hallazgos y de los aportes de la

investigación con recomendaciones para la construcción de un programa de escritura académica en el área de fonoaudiología.

Planteamiento del problema

La educación en fonoaudiología también se ve enfrentada a asumir la escritura académica en la universidad como parte del reto que se han planteado las instituciones de educación superior en las últimas décadas, para esto se requiere que cada disciplina identifique sus propias formas de discursos que la caracterizan, por lo que es necesario que también se determinen en fonoaudiología. Para definir el problema de investigación en esta sección se plantea la escritura como un proceso comunicativo complejo, los estudios que anteceden el problema, la pregunta de investigación y finalmente los objetivos que se pretenden alcanzar con este estudio.

La preocupación de los profesores por las dificultades de los estudiantes de pregrado para construir textos académicos es general en diferentes países y disciplinas; por otro lado son varios los estudios descriptivos que muestran que la mayoría de ellos no poseen las herramientas necesarias para asumir el nuevo reto al que se enfrentan en la universidad (González Di Pierro, 2011; Palencia, Sánchez y Castillo, 2010); a partir de esto surge la inquietud de establecer cómo es la percepción de los estudiantes frente al proceso de escritura para poder establecer qué creencias, conocimientos y prácticas facilitan o no el alfabetismo académico.

La escritura es un proceso complejo que requiere de habilidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas, con un objetivo claro, ubicado socialmente en un contexto, en un tiempo y espacio determinados (Lea y Street, 2006; Cassany, 1995; Castelló, 2002).

Además, es una de las acciones más arduas que realiza el ser humano, pues necesita poner

en juego conocimientos específicos sobre el tema a tratar, aplicar las reglas lingüísticas y el desarrollo de capacidades comunicativas (Martínez, 2009).

Por lo que no es fácil dominar la escritura y su aprendizaje se extiende a lo largo de todo el ciclo vital, de acuerdo con la exigencia del medio, esta habilidad se va especializando en el tiempo. Así en el contexto académico se convierte en un instrumento esencial tanto para el docente como para el estudiante. El primero puede verla como un medio evaluativo para comprobar que el estudiante ha aprendido y/o constituirse en un objeto de enseñanza como un recurso para construir y reconstruir el propio conocimiento (Lerner, 2001). El segundo da cuenta de las tareas de escritura según el contexto, dando respuesta a la exigencia del medio con los recursos que posee, tratando de demostrar que se está apropiando de los contenidos específicos, "...de esta forma, los profesores solicitan leer y escribir para evaluar, y los estudiantes leen y escriben para ser evaluados". (Molina, 2012, p.128)

Para llegar al planteamiento de la pregunta de investigación se realizó una revisión de diferentes fuentes. Según Estupiñán y Muñoz (2014) la investigación en la primera década del siglo XXI sobre lectura y escritura ha aumentado de manera significativa en Latinoamérica, las publicaciones varían de acuerdo con los objetivos y métodos, lo que de cierta manera muestra el interés y preocupación por la situación de dichos procesos en el contexto universitario. En el ámbito colombiano podemos encontrar varios estudios entre estos el realizado por Rincón y Gil (2010); esta investigación de tipo descriptivo e interpretativo se fundamentó en datos de naturaleza cuantitativa, la información se recolectó con una encuesta aplicada a 476 estudiantes de las áreas de educación, humanidades y artes, ciencias sociales, educación comercial y derecho, ciencias, ingeniería, industria y construcción, salud y servicios sociales y recreación. Se encontró que los

estudiantes leen y escriben principalmente para dar respuesta a la exigencia académica dirigida por los planes de estudio y menos con propósitos de investigación, divulgación y formación universitaria y ciudadana. Este estudio hizo parte de un proyecto más amplio consolidado en una investigación descriptiva interpretativa titulada: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades, realizada por Pérez y Rodríguez (2013), quienes las identificaron a partir de la información recolectada de diferentes fuentes: profesores, estudiantes e instituciones. Concluyen que el escrito más elaborado y leído son los apuntes de clase, los textos leídos con mayor frecuencia son los blogs y las páginas web. En relación con los docentes, aquellos que están inmersos en prácticas activas disciplinares, en investigación y que publican, son quienes plantean retos a sus estudiantes lo cual genera una actitud positiva por el saber. Además, plantean que las universidades sí se ocupan de la lectura y la escritura, lo que se refleja en la oferta de cursos orientados a fortalecer dichos procesos que en su mayoría son obligatorios y dirigidos a todos los programas. Dichos cursos pretenden trabajar competencias generales que no se habían desarrollado en niveles educativos anteriores. Recomiendan reforzar la lectura y la escritura bajo el alfabetismo académico, al interior de cada una de las asignaturas, estimulando el acceso a la cultura escrita de cada disciplina y apoyando su función epistémica; además resaltan la importancia de cada una de las estrategias mencionadas como complementarias: por otro lado, relacionan los hallazgos obtenidos con la baja productividad científica del país.

Otro estudio a mencionar es el realizado por Gutiérrez y Flórez (2011), el cual exploró los saberes y prácticas de docentes y estudiantes sobre la enseñanza de la escritura. En el trabajo, de tipo cualitativo de investigación y acción cooperativa, se entrevistaron 20 docentes y 100 estudiantes de una universidad de Bogotá. La investigación se dividió en

dos fases: en la primera se determinó la percepción de los grupos estudiados y en la segunda se generó un programa de alfabetización académica denominado Odisea. Como parte de las conclusiones sobresalientes se identificó la percepción de los docentes frente al gusto por escribir y el bajo porcentaje que la usan para cuestiones académicas, siendo persistente la aceptación de la función del docente como transmisor de conocimientos disciplinares propios, pero no el apoyo al desarrollo de habilidades escriturales que le permitan al estudiante comunicarse en su cultura académica.

También, como antecedente importante, se encuentra el estudio de González y Vega (2010), cuyo propósito fue describir las prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda, de Bogotá. A partir de diferentes interrogantes que se plantearon las investigadoras, se configuraron cinco unidades de información, que para el caso de la lectura fueron las siguientes: asignación de lecturas, intervención para orientar, intervención para aclarar, evaluación y apreciaciones del docente; para el caso de la escritura fueron: definición de tipos de texto, intervención en el proceso de elaboración, intervención en el proceso de corrección, evaluación y apreciaciones del docente. Esta investigación de enfoque cualitativo se desarrolló en tres fases: en las dos primeras se realizó una descripción cuantitativa del problema y de las prácticas de lectura y escritura en la universidad; para esto en la primera fase se llevó a cabo una prueba diagnóstica de lectura y escritura académica a 1400 estudiantes, en la segunda se desarrolló una encuesta sobre los tipos de textos utilizados, la evaluación y las herramientas de apoyo ofrecidas por los docentes en los procesos de lectura y escritura. En la última etapa se hizo una caracterización cualitativa, a través de la observación de las cátedras y la realización de entrevistas, con base en los puntos de conflicto más álgidos que se encontraron tras el análisis del estudio descriptivo. Entre las conclusiones que presentan se evidencia una alta

vinculación entre la lectura y la escritura y preocupación sobre dichos procesos, tanto en los estudiantes como en los docentes. Se reconoce la realización de diferentes estrategias en el aula para favorecer dichos procesos, pero usualmente están dirigidos a información específica del texto y no a elementos contextuales del escrito ni a la intención del autor. También reportan los tipos de escritos más utilizados y las formas en que los docentes acercan a los estudiantes a la lectura y a la escritura académica.

En el ámbito internacional, una de las representantes más sobresalientes en Latinoamérica en el estudio del alfabetismo académico en la universidad es Paula Carlino; aunque son varios los estudios revisados se mencionan dos como parte de los antecedentes del problema; en la investigación realizada en 2002 analiza los documentos elaborados por 20 instituciones educativas de Estados Unidos de América en los cuales se evidencia una manera diferente de abordar la escritura académica comparada con Argentina; el análisis realizado finalmente lo generaliza a Iberoamérica. Además, describe las diferentes prácticas implementadas para apoyar a los estudiantes en el alfabetismo académico, haciendo énfasis sobre la importancia que se le ha dado a este proceso desde la década de los 80, resaltando la función epistémica de la escritura, asumida desde la institución y desde las disciplinas. Por otro lado, reflexiona sobre la relación del pensamiento académico y el lenguaje escrito, cuestiona el papel del docente frente al desarrollo de las competencias escriturales de los estudiantes, el rol que desempeña en el aula para conseguir dicho propósito y la responsabilidad del gobierno y de las instituciones de educación.

En un estudio posterior (2003) Carlino reseña diferentes investigaciones sobre la alfabetización académica, para explicar las dificultades que presentan los estudiantes universitarios para leer y escribir, de igual manera examina el contexto que ofrecen las instituciones de educación superior en Latinoamérica y las compara con diferentes

universidades de Australia, Canadá y Estados Unidos, lo cual permite concluir que hay evidencia de la dificultad de los estudiantes de educación superior para leer y escribir en las diferentes asignaturas; por otro lado resalta la manera como el alfabetismo académico es asumido por las instituciones de dichos países. Por último, enfatiza en la necesidad de realizar cambios institucionales y curriculares en las universidades latinoamericanas para facilitar el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Con este panorama se consideró necesario describir la situación de la escritura en un contexto universitario colombiano determinado y en una disciplina específica; los estudios revisados muestran los resultados en general, pero no en el contexto específico de fonaudiología, partiendo de la premisa de que las prácticas de escritura se configuran según la disciplina, (Lea y Street, 2006). De allí que se haga necesario explorar las creencias y conocimientos que se ven reflejados en las prácticas del aula, correspondientes al área en mención.

La información revisada brinda herramientas para mejorar dicho proceso y por lo tanto cualificar la formación de los estudiantes. La investigación propuesta plantea la exploración sobre cómo los estudiantes perciben dicho proceso en aspectos tales como: creencias sobre la escritura en la universidad, estrategias que usa para responder a la exigencia académica, guía que brinda su profesor y la red de apoyo que puede existir en la misma institución o en la familia. Todos estos aspectos determinan la facilidad o no de acceder a la cultura académica universitaria. Adicionalmente, y teniendo en cuenta que en los estudios realizados, se menciona que en general los profesores se ocupan en cierta manera de las habilidades escriturales de los estudiantes, es necesario plantear ¿cómo perciben los estudiantes dicho esfuerzo? Y si ¿se está logrando trascender en el conocimiento y la práctica de la escritura, desde la visión del estudiante?

Para establecer estas percepciones surge la pregunta: ¿Cuáles son las creencias, conocimientos y prácticas de los estudiantes sobre la escritura académica en algunos semestres de un programa de fonoaudiología, que contribuyen al alfabetismo académico?

Responderla llevará a aproximarse al panorama de la escritura académica en fonoaudiología, determinar sus características y brindar una base para la construcción de un programa de alfabetismo académico que facilite el acceso a una poderosa herramienta del conocimiento como es la escritura y de manera más amplia, apoyar la incursión de los estudiantes a la cultura escrita disciplinar propia.

Objetivos

Objetivo General

Describir las creencias, conocimientos y prácticas de los estudiantes sobre la escritura académica en algunos semestres de un programa de fonoaudiología que contribuyen al alfabetismo académico y con base en los resultados proponer los lineamientos de un programa que contribuya al alfabetismo académico.

Objetivos Específicos

1. Identificar las creencias, conocimientos y prácticas sobre la escritura académica de los estudiantes de primeros y últimos semestres de fonoaudiología.
2. Comparar las creencias, conocimientos y prácticas escriturales de los estudiantes de primeros y últimos semestres del programa de fonoaudiología.
3. Brindar las bases para el diseño de una propuesta de alfabetización académica para el programa de fonoaudiología.

Marco Teórico

Para abordar la problemática planteada se hace necesario realizar una aproximación a los elementos teóricos y conceptuales que fundamentan el proceso de investigación, los cuales se estructuran de la siguiente manera: inicialmente se retoma la fonoaudiología como campo profesional donde se desarrolla el estudio y la función del docente universitario como mediador de los procesos de escritura académica; más adelante se analiza la alfabetización académica, posteriormente se plantea el tema de la escritura académica y por último se indaga acerca de los conocimientos, creencias y prácticas de escritura en el proceso enseñanza/aprendizaje/evaluación en el aula.

Fonoaudiología

Al realizar este estudio en un programa de fonoaudiología es necesario hacer algunas aclaraciones para contextualizar la investigación, según el Ministerio de Educación (1997), en Colombia la ley 376 la define como “la profesión autónoma e independiente de nivel superior universitario con carácter científico. Sus miembros se interesan por, cultivar el intelecto, ejercer la academia y prestar los servicios relacionados con su objeto de estudio. Los procesos comunicativos del hombre, los desórdenes del lenguaje, el habla y la audición, las variaciones y las diferencias comunicativas, y el bienestar comunicativo del individuo, de los grupos humanos y de las poblaciones”.

Entonces, el objeto de estudio de la fonoaudiología es el comportamiento comunicativo humano y sus desórdenes, a lo largo del ciclo vital, lo que abarca diferentes formas o modalidades de comunicación dentro de las que se encuentra la escritura, por lo tanto, para ser un profesional competente no basta con conocer sobre el objeto de estudio, es necesario poseer conocimientos disciplinares, habilidades cognitivas, técnicas -

procedimentales, comunicativas y sociales, que le permitan desempeñarse de manera idónea en los diferentes roles profesionales. Uno de ellos en que se puede desempeñar en fonoaudiología es la docencia universitaria (Ministerio de Educación, 1997) que se explica a continuación.

Función Docente

El profesional docente en fonoaudiología, cumple dos actividades, las cuales, generalizando la reflexión de Pinilla (2012) se refieren a “una en ciencias de la salud y la otra, en docencia universitaria, las cuales trascienden en la educación universitaria”; normalmente el fonoaudiólogo (a), como los docentes universitarios de diferentes disciplinas, posee un conocimiento nutrido sobre su campo de experticia asumiendo la responsabilidad de transmitir conocimientos, pero no siempre cuenta con las herramientas pedagógicas y/o la conciencia sobre la responsabilidad de orientar al estudiante en el desarrollo de las competencias transversales, para este caso la competencia comunicativa específicamente la escritura académica (Carlino 2013). Esta última es fundamental para el fortalecimiento de la comunidad científico-disciplinaria.

El docente hace parte del proceso enseñanza/aprendizaje/evaluación que se realiza en el aula, es un facilitador para el acceso al acervo del conocimiento disciplinario y el logro de las competencias propias del profesional en fonoaudiología. En este estudio se revisa desde la visión del estudiante, aparte de otros aspectos, cómo está percibiendo la labor docente referida al acceso a la cultura escrita específica en su profesión.

Alfabetismo Académico en la Universidad

La noción de alfabetismo académico surgió en el marco de los llamados “Nuevos estudios de Alfabetización” o “New Literacy Studies” - NLS (por su sigla en inglés), los cuales según Gee (1998) se basan en la idea de que la lectura, la escritura y el significado están

siempre situados dentro de las prácticas sociales y los discursos específicos. Al respecto, Lea y Street (2006) realizaron una revisión sobre estos estudios y exponen tres modelos para conceptualizar la escritura en los estudiantes, así: (a) un modelo de habilidades y técnicas de estudio el cual considera la escritura y la alfabetización como una capacidad cognitiva individual que está relacionada con el conocimiento del uso de la lengua escrita, como la gramática y la puntuación; el contexto no es relevante en esta perspectiva y considera que al desarrollar dichas habilidades el estudiante está en capacidad de aplicarlas en diferentes contextos escriturales; (b) el modelo de socialización académica, “se ocupa de la aculturación de los estudiantes en disciplinas, discursos y géneros basados en asignaturas”, presume además que los discursos disciplinarios y géneros son relativamente estables dentro de una comunidad, (Lea y Street, 2006, p.369) y los estudiantes aprenden estas formas de comunicación propias que les permiten hacer parte de dicha comunidad académica; (c) el tercer modelo de alfabetización académica “se ocupa de la creación de sentido, de identidad, de poder y autoridad, y pone en primer plano la naturaleza institucional de lo que cuenta como conocimiento en cualquier contexto académico en particular” (Lea y Street, 2006. p.369). Estos modelos se superponen y permiten explicar formas de abordar la escritura en los contextos educativos y orientar la investigación al respecto.

A partir de esta primera aproximación se han configurado definiciones contextuales como la de Paula Carlino, referente fundamental en Latinoamérica, cuyas investigaciones han sido la base para el desarrollo de varios estudios sobre la lectura y la escritura en la universidad. Inicialmente Carlino (2003) define la alfabetización académica como “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” (p.410). Posteriormente la misma autora, Carlino (2013) hace una revisión del término y lo redefine como

El proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (p370)

Estas afirmaciones, como lo dice la misma autora, permiten determinar que el debate ya no se centra en si es necesario enseñar a leer y a escribir en la universidad, se da por hecho que debe ser parte del proceso académico; el trabajo es establecer cómo ayudar a los estudiantes en ese proceso de alfabetización, en brindarles estrategias que les permitan dar respuesta de manera acertada a la exigencia académica (Carlino, 2013). Para esto se requiere de la participación de instituciones, docentes y estudiantes para lograr dicho objetivo.

La Escritura Académica Universitaria

Esta tiene unas características diferentes a lo que se realiza en la educación básica o secundaria. La inclusión a una nueva cultura académica requiere de conocimientos específicos, sobre la escritura, el área disciplinar específica y el desarrollo de habilidades complejas que en momentos escolares anteriores no se necesitaron. “La expresión escrita representa el más alto nivel del aprendizaje lingüístico” (Martínez, 2009, p.58). Pues está relacionada con todas las habilidades comunicativas: hablar, leer y escuchar. En el caso de la escritura académica universitaria es necesario entender el contexto disciplinario propio para realizar los textos correspondientes. Salvador (como se citó en Martínez, 2009) plantea que

están implicados tres sistemas de conocimientos en la escritura: (a) el saber social o interpersonal que es el conocimiento sobre la situación comunicativa, las relaciones que se establecen entre los interlocutores y las formas de regularlas; (b) el saber conceptual que son los saberes relacionados con el tema del escrito, que en el contexto académico se vuelve más riguroso; (c) el saber lingüístico o textual que son las formas generales y las específicas del escrito en cuestión. Apoyando la idea que escribir es una tarea compleja, Cassany (1995) plantea que para hacerlo bien es necesario poner en juego aptitudes, habilidades y actitudes: además es indispensable conocer lo lingüístico, saber en qué momento se realiza y dominar las estrategias de redacción. “Pero estos dos aspectos están determinados por un tercer nivel más profundo: lo que pensamos, opinamos y sentimos en nuestro interior acerca de la escritura” (Cassany, 1995, p.36). Que serían las actitudes frente a ella.

En la misma perspectiva Lea y Street (2006), manifiestan que, desde la visión de la escritura como una práctica social, estos conocimientos están enmarcados en un contexto determinado, configurado por las culturas escriturales de cada disciplina, puesto que cada una desarrolla sus propios géneros, discursos, estructura, conocimientos y funciones. Así, en los últimos años se ha dado un importante cambio de conceptualización de la escritura hacia su función epistémica: la escritura para transformar el conocimiento, recogiendo a varios autores y en palabras de Acevedo (2013) “La investigación psicológica muestra que solo en la medida en que se escriba con conciencia retórica, se pueden problematizar los conocimientos disponibles y devolverlos modificados”. Para reforzar lo dicho anteriormente Serrano (2014) afirma que la escritura en la universidad se puede seguir abordando desde la posición de evaluación o rescatar su función epistémica, lo cual conduce a transformar el propio pensamiento puesto que cuando se tiene contacto con prácticas escriturales se ejerce control sobre las ideas, las transforma y produce nuevos conocimientos.

De lo expuesto anteriormente, cabe resaltar que estas posturas no son excluyentes, son complementarias, enriquecen el quehacer del docente en el aula y le dan una visión amplia sobre los procesos de alfabetización; lo que probablemente le permitirá apoyar a los estudiantes en la inclusión de la cultura escrita propia de su disciplina, fortaleciendo el alfabetismo académico.

Esta preocupación también se ha evidenciado en las universidades colombianas que han sido permeadas por las teorías desarrolladas, nombradas anteriormente; a nivel internacional y local, conscientes de las necesidades por mejorar las habilidades comunicativas escritas, en muchas de ellas se brindan cursos de lectura y escritura en los primeros semestres, tendientes a superar las debilidades propias de los estudiantes en el proceso. La Corporación Universitaria Iberoamericana no es ajena a esta situación y los ofrece en comunicación escrita: lectura y escritura, como parte de los cursos del núcleo común institucional. Estos están orientados sobre la teoría de modelos cognitivos basado en la propuesta de Hayes y Flower, Cassany, Solé y Cuervo y Flórez (como se citó en Corporación Universitaria Iberoamericana [CUI], 2014). Se toman elementos del conocimiento lingüístico (uso de componentes gramaticales y tipos de texto), la función comunicativa de la escritura situada y su relación con la lectura, como parte de la continuidad en el aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto universitario al igual que las bases para el aprendizaje autónomo como parte de la formación profesional integral (CUI, 2014).

Creencias y Prácticas del Estudiante en el Aula

El aula es el punto de encuentro del proceso enseñanza/aprendizaje/evaluación; esta se enmarca en un microcontexto que corresponde a las características de la institución que se reflejan en el aula, y en un macrocontexto se refiere al sistema educativo general de un

país influido por políticas económicas mundiales. Es un sistema complejo en el que los actores directos, estudiantes y profesores, están marcados por sus conceptos previos y las experiencias de vida, lo que va formando creencias y conocimientos sobre el acto educativo.

La afirmación de Shulman (1986) “no hay mundo real en el aula” (p.9). Puede ser punto de partida para explicar la investigación alrededor de las percepciones de los estudiantes. Esta expresión ilustra sobre la variedad de personas que interactúan en el aula de clase, cada profesor con intenciones particulares de enseñanza, ideologías, valores y orientación profesional y cada estudiante con propósitos de aprendizaje, interpretaciones, motivaciones, conocimientos y experiencias distintas, configurando así múltiples mundos.

Según Shulman (1986) los determinantes potenciales de la enseñanza y el aprendizaje en el aula son los atributos de las capacidades, las acciones y el pensamiento. “Las primeras son las características relativamente estables y duraderas de aptitud, propensión, conocimiento o carácter propios de los actores”; estos pueden ser modificados a través del tiempo según el desarrollo y el aprendizaje. “Las acciones comprenden las actividades, el rendimiento o la conducta de los actores, los actos de habla o los actos físicos observables de los profesores y de los estudiantes. Los pensamientos son las cogniciones, las metacogniciones, las emociones y los propósitos: los estados mentales y emocionales que preceden, acompañan y siguen las acciones observables” (p.10). Este estudio se orienta entonces al pensamiento del estudiante.

En cuanto a las creencias Pajares (1992) refiere que

Son un tema de investigación legítima en campos tan diversos como la medicina, el derecho, la antropología, la sociología, la ciencia política y los negocios, así

como la psicología, donde actitudes y valores han sido durante mucho tiempo un foco de la investigación social y de la personalidad. Los investigadores han aprendido suficiente sobre tipos específicos de creencias para hacer su exploración viable y útil a la educación. (p.308)

A partir de lo expuesto anteriormente surge la pregunta: ¿Hay diferencia entre las creencias y los conocimientos? Hacer una distinción entre creencias y conocimiento no ha sido fácil; Clandinin y Connelly (como se citó en Pajares, 1992) trataron de aclarar las estructuras de conocimiento personal y las creencias de los profesores. Ellos descubrieron una variedad de términos entre los que se encuentran: criterios de enseñanza de los profesores, principios de la práctica, construcción personal, teorías / epistemologías, creencias, perspectivas, concepciones de los profesores, conocimiento personal, conocimiento experiencial. En todos los términos no se pudo delimitar donde termina el conocimiento y empieza la creencia. Pajares (1992).

Se puede resumir que en el aula las acciones de enseñanza aprendizaje dependen de múltiples factores, entre estos las creencias y conocimientos; para apoyar esta afirmación se toma como parte de la sustentación las “teorías implícitas”, planteadas por Reber (como se citó en Pozo et al.,2006), en contraposición a las “teorías explícitas” .Según estos autores estas últimas son las representaciones que se construyen a través de la enseñanza aprendizaje formal y directa de la información académica. Y las teorías implícitas son, según Marrero (2009) un mecanismo de construcción de la realidad, en un escenario sociocultural, que permite generar inferencias y diseñar planes en torno a metas; explica que se consideran teorías porque son un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social, pero que no se parecen a las teorías científicas, y tienen el carácter

de implícitas porque no son “accesibles a nuestra conciencia” (p.35). Así “las representaciones adquieren una doble función, la de conocimiento –contenidos proposicionales– y la de creencias –actitudes proposicionales–” (Marrero, 2009, p.36). Entonces, parece ser que las representaciones implícitas son las que guían más los comportamientos en el aula que las representaciones explícitas. A lo que Pozo et al. (2006) sostienen que:

Los procesos y representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos o representaciones explícitas, es decir, suelen funcionar de manera más práctica y eficaz y con menor costo cognitivo, por lo que no resulta fácil que se abandonen al adquirir conocimientos explícitos o formales incongruentes con ellos. (p.97)

Los humanos como seres que aprenden a partir de las experiencias que les proporciona el medio, hacen construcciones de la realidad a partir de diferentes experiencias; las teorías implícitas se construyen sobre los diferentes atributos humanos y estructuran la forma en que se entienden y reaccionan a las acciones y resultados humanos (Dweck, Chiu, y Hong, 1995); entre estos atributos está el carácter moral, la personalidad y la inteligencia, esta última estaría más relacionada con la educación y en particular con la forma de aprender. A partir de las investigaciones de Dweck et al. acerca de las teorías implícitas sobre la inteligencia se ha establecido que hay dos tipos de mentalidades que marcan las respuestas frente a la toma de decisiones y emisión de juicios. La mentalidad fija (*entity theory*) y la mentalidad de crecimiento (*incremental theory*). En la primera, la mentalidad fija, se cree que los atributos humanos son fijos, no se pueden modificar, creen que la inteligencia y por lo tanto la capacidad para aprender es fija, no es posible mejorarla,

es una cualidad personal que no se puede cambiar (Dweck et al., 1995). En la segunda, la mentalidad de crecimiento, se cree que los atributos como la inteligencia son modificables, se pueden mejorar a través del esfuerzo y las estrategias utilizadas.

Esta teoría implícita sobre la inteligencia no sólo define la forma en que se perciben los atributos humanos, sino que también, de acuerdo con la mentalidad, determina los objetivos que se plantea el individuo ante una tarea, las respuestas ante el fracaso y el análisis de los resultados para establecer cambios (Dweck et al., 1995).

Así toman una relevancia importante las creencias y conocimientos dentro de los factores que influyen en las prácticas de aula, en este caso las prácticas en la escritura académica.

Atendiendo a una de las conclusiones de Pajares (1992) conocimiento y creencias están inextricablemente entrelazados, pero la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias hace que sean un filtro a través del cual se interpretan nuevos fenómenos” (p.325). Se lleva a determinar que las acciones de docentes y estudiantes en el aula dependen de ese constructo personal que se da a través de lo social.

Para finalizar este capítulo se recogen aportes acerca de las creencias de los estudiantes sobre la escritura académica. El constructo propio de cada individuo sobre la escritura académica se realiza a partir de la experiencia en un contexto social, es claro que la familia es parte de este contexto; puesto que las creencias y las prácticas sobre la escritura se originan allí, se ha comprobado ampliamente a través de varios estudios (Diment y Carlino, 2006; Hernández, 2009) la influencia de la familia en la actitud de los estudiantes frente a la alfabetización, si bien la mayoría de las investigaciones se centran en

los primeros años de escolaridad, esta actitud permanece en la mayoría de las veces a través de la vida escolar. La guía en la elaboración de trabajos, la orientación y revisión por parte de un experto, padres o hermanos mayores, que además esté ligado emocionalmente al estudiante, facilita la incursión en la cultura escritural académica. En contraposición la falta de apoyo de los miembros de la familia debido principalmente a bajos niveles educativos, afecta esta aculturación académica porque “No hay modelos de rol en casa” Weese (como se citó en Hernández, 2009) lo que en muchos casos estos factores en conjunto con experiencias de fracaso, conlleva a una autopercepción de incapacidad frente a las tareas de escritura Ivancic (como se citó en Hernández, 2009) este temor hace que el proceso de escritura se vea como una tarea demasiado compleja que está reservada solo para un grupo selecto de expertos.

Marco Metodológico

En este capítulo se establece el entorno en el cual se desarrolla la investigación, específicamente se describe el contexto, la población de estudio, tipo de investigación, técnicas y recolección de información, validación del instrumento, con la correspondiente descripción del formulario especificando a través de diferentes tablas el tipo de preguntas y las categorías de análisis, para así ampliar el conocimiento y dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

Contexto de la Investigación

El contexto donde se ubica esta investigación se sitúa en Bogotá D.C, en la Corporación Universitaria Iberoamericana (CUI), la cual es una institución de Educación Superior, de naturaleza privada, fundada hace treinta y cuatro años por el Dr. Luis Hernando Ramírez Collazos y la Dra. Mercedes Patiño Posse.

Actualmente está localizada en el barrio Chapinero Alto, localidad de Chapinero. Cuenta con tres facultades, ocho programas académicos profesionales, un programa técnico y uno tecnológico.

Población de estudio

Se tomó como población objeto de estudio a los estudiantes del programa de Fonoaudiología de la Corporación Universitaria Iberoamericana de los semestres de segundo, tercero, séptimo y octavo. Se les comunicó el propósito de la investigación y los posibles beneficios que el estudio traería a la comunidad académica, además de la instrucción general sobre el diligenciamiento del formulario. Ellos participaron de una manera libre, previa firma de un consentimiento informado. Ver anexo 1. En este consentimiento se encuentra el título anterior de la investigación que cambió

posteriormente al no lograr hacer las encuestas a los docentes, pero los objetivos no cambiaron con respecto a la población de estudiantes.

La muestra fue no probabilística debido a que se realizó de manera intencionada buscando recoger la información más adecuada para desarrollar la investigación. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) “Las muestras no probabilísticas, son un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (p.241).

La selección de los estudiantes que colaboraron con la investigación se realizó teniendo en cuenta el nivel de estudios cursado en la carrera, segundo y tercero como recién ingresados a la universidad y séptimo y octavo por su antigüedad, debido a que el análisis de la investigación también requería una comparación de creencias, conocimientos y prácticas escriturales de los estudiantes de primeros y últimos semestres del programa. El pregrado de fonoaudiología en la CUI es ofertado en la jornada diurna y nocturna hasta quinto semestre; a partir de sexto solo hay jornada diurna debido a que se inician las prácticas. La disminución de estudiantes por semestre se debe principalmente a la deserción estudiantil y pérdida de materias por lo que el número de estudiantes encuestados también disminuye. Se encuestó un total de 156 estudiantes distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1

Número de estudiantes encuestados

Semestre	No. de estudiantes por curso	No. de estudiantes y porcentaje de encuestados por curso	Total de encuestados por semestre
Segundo	25	19 (76%) jornada diurna	37
	38	18(47%)jornada nocturna	

Número de estudiantes encuestados

Semestre	No. de estudiantes por curso	No. de estudiantes encuestados	Total de encuestados por semestre
Tercero	41	41 (100%) jornada diurna	66
	37	25 (67%) jornada nocturna	
Séptimo	28	24 (85.7%)	24
Octavo	30	29 (96.6%)	29

Tipo o Enfoque de Investigación

Este proyecto de investigación se enmarcó en un estudio acerca de la escritura en la educación superior y su interés en reconocer las creencias y conocimientos que guían las prácticas de escritura de los estudiantes en el aula.

Se consideró la investigación de carácter descriptivo y explicativo, basada en información y datos de naturaleza cuantitativa. Al ser el objeto de indagación las creencias, conocimientos y prácticas de los estudiantes sobre la escritura académica, se estableció como tipo de investigación la descriptiva ya que ésta “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández et al., 2010, p.80). Con el fin de contribuir al apoyo y fortalecimiento de la formación profesional.

La investigación cuantitativa es definida “como un enfoque que representa un conjunto de procesos, es secuencial y probatorio” (Hernández et al., 2010, p.4). Debido a que el problema es delimitado y concreto, se abordó de una manera secuencial y se buscó que los estudios realizados puedan replicarse en otros contextos de características similares.

Esta investigación se desarrolló en el programa de fonoaudiología de la Corporación Universitaria Iberoamericana, en la ciudad de Bogotá, en cuatro etapas, posteriores a la revisión bibliográfica que permitió definir el estudio; así: la primera fue destinada a diseñar los instrumentos para la recolección de la información, seleccionar la muestra y diligenciar los cuestionarios; la segunda se dedicó a escoger una metodología para analizar la información recogida y realizar la interpretación de los hallazgos; la tercera para elaborar la base de la propuesta de alfabetización académica en escritura y la cuarta para redactar el informe final de investigación.

A continuación, se describe en detalle la investigación realizada, los instrumentos, el método de análisis e interpretación de la información, los resultados, las conclusiones y prospectivas.

Técnicas y Recolección de Información

Para la recolección de la información, se aplicó una encuesta, definida como la técnica de obtención de datos que a través de la interrogación a sujetos aportan información relativa al campo de la realidad a estudiar. Se recoge la información de manera sistemática y ordenada, con respecto a diferentes aspectos de las personas, sus opiniones, pensamientos, actitudes, entre otros, respecto al tema objeto de investigación (Yuni y Urbano, 2006). En el presente estudio esta técnica permitió determinar las creencias y conocimientos sobre la escritura, la frecuencia de la elaboración de diferentes tipos de textos en el aula, al igual que el uso de diversas estrategias frente a la redacción de los escritos.

Los ítems fueron construidos a partir de la revisión de literatura en relación con la pregunta y los objetivos de la investigación. Entre los estudios consultados se encuentra el realizado en 2011 por Maglio y Luque, en el que se aplicó un cuestionario a 35 estudiantes de psicología de la Universidad de la Plata para determinar la forma en que se percibían

como lectores y escritores; las conclusiones apuntan a que no se pueden determinar los factores que inciden en el desempeño de la lectura y de la escritura en ese estudio, este tema queda abierto para el desarrollo de uno posterior. Se orienta a ver las características de las dificultades en lectura y escritura y en la necesidad de desarrollar programas que guíen el logro de las habilidades desde el campo académico.

También se revisó el cuestionario de estrategias de escritura de ensayos argumentativos de Meneses (2013), cuyo objetivo fue establecer los indicadores de confiabilidad y validez de la versión abreviada del cuestionario de Estrategias para la escritura de Meneses y Mata (como se citó en Meneses, 2013) el cual consta de 37 ítems tipo Likert y mide los procesos cognitivos de la escritura: planificación, transcripción, revisión y la metacognición; el estudio fue realizado con 486 estudiantes de pregrado, en el cual se estimaron indicadores de confiabilidad y validez utilizando el modelo Rasch; de igual manera se exploró la evidencia para validez de criterio.

Otro estudio que se revisó para la construcción del instrumento fue el realizado por Serrano, Duque y Madrid (2011), cuyo objetivo fue analizar las prácticas de escritura favorecidas en las aulas universitarias, específicamente en el ciclo básico de Ingeniería de una universidad pública. La metodología contempló un estudio etnográfico aplicado a 16 profesores, información que se contrastó con la obtenida por 59 estudiantes que cursaban las asignaturas durante la investigación. Los resultados confirman que se sigue dando prioridad a las tareas de escritura que no van más allá de copiar, reproducir y fijar información, más que construirla y transformarla. Se concluye que en la institución no se aprovecha el potencial epistémico que encierra la composición escrita. De igual manera se revisó el cuestionario utilizado en el estudio de Pérez y Rodríguez (2013), que se orientó a establecer las prácticas de lectura y escritura en 17 universidades de Colombia.

Técnica de validación del instrumento

Para la validación del contenido del cuestionario se utilizó el juicio de expertos, según Hernández et al., (2010) se refiere al grado en que aparentemente un instrumento mide la variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas”. La elaboración de la planilla de calificación se fundamentó en la propuesta de Escobar y Cuervo (2008) y con base en los objetivos de investigación se definieron las categorías de análisis y la información complementaria que se explican posteriormente en la descripción del formulario. Para su diligenciamiento se seleccionaron dos jueces expertos escogidos por su formación académica y trayectoria profesional. El cuestionario inicial fue ajustado de acuerdo con los conceptos obtenidos en cuanto a la claridad de los ítems, suficiencia, coherencia y pertinencia con la pregunta y con los objetivos de la investigación.

Descripción del formulario

A partir de la revisión mencionada se diseñó el formulario con un total de 69 enunciados relacionadas con creencias, conocimientos y prácticas que tienen los estudiantes acerca de la escritura. La encuesta se elaboró utilizando preguntas cerradas de escala tipo Likert y numérica y cerradas de elección única. Según Hernández et al. (2010) la escala tipo Likert “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (p. 245). En la escala numérica la característica se evalúa numéricamente y en las preguntas cerradas con elección única las respuestas son excluyentes; la encuesta puede ser observada en el Anexo 2.

En el instrumento se identifica la fecha en que fue diligenciado, después se encuentran tres apartados organizados según el tipo de pregunta: cerradas tipo escala Likert según el grado de acuerdo descritas en la tabla 2. Cerradas con elección única en la tabla 3 y cerradas tipo escala numérica en la tabla 4.

Tabla 2

Preguntas cerradas tipo escala Likert según el grado de acuerdo

Afirmaciones de las preguntas tipo escala Likert

Para ser buen escritor se necesita un don innato

Ser buen escritor significa tener letra clara y buena ortografía

Una vez se aprende a escribir es para toda la vida

Elaborar textos académicos en la universidad es fácil

La escritura es un proceso que requiere de trabajo continuo

Para escribir un texto académico es suficiente saber el tema

Ser buen escritor es transmitir de manera clara las ideas y pensamientos

El colegio debe enseñar a escribir bien

Al aprender a escribir bien se pueden construir escritos en cualquier contexto académico

Es posible mejorar las habilidades de escritura en la universidad

Es posible continuar aprendiendo a escribir en la universidad

En la universidad los docentes de las diferentes asignaturas deben ayudar a mejorar las habilidades de escritura académica

En la universidad los docentes de las diferentes asignaturas se deben dedicar únicamente a los contenidos propios de su asignatura

Considero que soy un buen escritor

Cuento con las herramientas para construir textos escritos propios de fonología

En la universidad tengo la opción de reelaborar los textos para presentar una versión mejor

Los profesores de los diferentes cursos guían la elaboración de los escritos brindando un plan claro de lo que se espera del texto.

Afirmaciones de las preguntas tipo escala Likert

Las correcciones de los escritos realizadas por los profesores son marcas resaltadas con círculos y/o signos de interrogación sin explicación

Las correcciones que hacen los profesores son claras y precisas, lo que facilita el proceso de reelaboración

Para realizar un escrito suelo consultar diferentes fuentes de información

Normalmente cuando escribo un texto lo leo varias veces y lo corrijo antes de entregarlo

Lo que espera el profesor en el escrito es evidenciar que los estudiantes han aprendido el tema desarrollado

Dedico más tiempo a los escritos de los cursos que más me interesan

Es más importante entregar el escrito a tiempo que bien elaborado

Me planteo un objetivo de escritura antes de iniciar la elaboración del texto

Escribir en la universidad es expresar ideas, pensamientos, conocimientos a través de la modalidad verbal escrita

Escribir en la universidad es una importante herramienta de conocimiento

La escritura en la universidad es usada principalmente como una forma de evaluación

En la tabla 2 se muestran las afirmaciones de las preguntas tipo escala Likert según el grado de acuerdo.

Tabla 3

Preguntas cerradas con elección única

Enunciados de las preguntas

¿Cuáles el nivel educativo de su mamá o de quien cumple esta función en su familia?

¿Cuál es el nivel educativo de su papá o de quien cumple esta función es su familia?

¿Cómo puede calificar su desempeño académico durante el colegio?

¿Cómo puede calificar su desempeño académico durante la universidad?

¿En qué nivel considera que el colegio le brindó las herramientas necesarias de escritura para enfrentarse a la exigencia académica universitaria?

¿Hace cuánto se graduó del colegio?

¿Ha recibido tutorías de escritura para lograr cumplir con los objetivos de las asignaturas?

Tiene otra formación después de bachillerato

¿Qué cursos de habilidades ofrecidos por la universidad ha cursado?

¿Qué semestre se encuentra cursando actualmente?

En la tabla 3 se muestran los enunciados de las preguntas cerradas con elección única.

Tabla 4

Preguntas cerradas tipo escala numérica

Señale la frecuencia

En la que se elaboran los siguientes escritos en el aula:

Ensayo

Respuestas abiertas en evaluaciones

Resumen

Señale la frecuencia

Organizador gráfico (mapa conceptual, cuadro sinóptico, cuadro comparativo, etc.)

Toma de apuntes

Resumen de artículo científico

Informes (Evaluación, evolución, caracterización...)

A través de qué es evaluado por sus profesores en el aula:

Evaluaciones escritas de preguntas Verdadero - Falso

Evaluaciones escritas de preguntas de selección múltiple

Evaluaciones escritas de preguntas abiertas

Bitácoras o portafolios

Trabajos escritos tipo ensayo

Exposiciones o pruebas orales

Cuando debo escribir un texto en una asignatura utilizo las siguientes estrategias para iniciar:

Empiezo a escribir sobre lo que sé

Desarrollo el plan orientado por el profesor

Busco un escrito similar para tener un modelo

Hago un plan propio que desarrollo

Solicito guía de algunos de mis familiares (padres o hermanos)

Para asegurarme de haber realizado un buen escrito:

Solicito revisión anticipada del profesor

Le pido a un familiar que lo revise

Le pido a un compañero que lo lea

Señale la frecuencia

Releo el texto y hago las correcciones que considero necesarias

Considero que elaboro buenos textos que no necesitan previa revisión

El sitio que escojo para escribir es:

La biblioteca

La casa

La cafetería

La hemeroteca

Cuando elaboro los escritos académicos normalmente lo hago en:

Computador

Cuaderno

Celular

Tablet

En la tabla 4 se muestran los enunciados de las preguntas tipo escala numérica.

Estas preguntas apuntan a obtener información acerca de las dos categorías de análisis y sobre los aspectos socioculturales; la primera, creencias y conocimientos que tal como se explicó en el marco teórico según Pajares (1992) “están inextricablemente entrelazados” por lo que se toman como una sola unidad de análisis, en la que se define las creencias como la construcción personal de ideas a partir de experiencias e interpretación del contexto y conocimientos tomados como la información explícita que posee el estudiante a partir del ámbito académico; la segunda relacionada con la cultura escrita, las prácticas de escritura en el programa objeto de estudio definidas como la forma en que los estudiantes participan en la cultura escrita de su disciplina y la información

complementaria que son los aspectos socioculturales que hacen referencia a los aspectos familiares e información sobre la historia escolar del estudiante.

A continuación, se presenta la información sobre las definiciones de las categorías y los enunciados del formulario correspondientes a cada una, en la tabla 5 se describe la categoría creencias y conocimientos: generales sobre la escritura y escritura en la universidad. En la tabla 6 la categoría prácticas de escritura: función, actitud, mediación, estrategias, frecuencia de elaboración de escritos, herramientas de evaluación, sitios para escribir e instrumentos para escribir. Por último, en la tabla 7 se encuentran los aspectos socioculturales: aspectos familiares e historia escolar. Es importante aclarar que los aspectos socioculturales son parte de la información solicitada y estos por sí mismos no son una categoría pues estos son aspectos que influyen en las dos categorías: en las creencias y conocimientos y en las prácticas de escritura.

Tabla 5

Categoría creencias y conocimientos

Categoría de análisis	Clasificación de los enunciados
Creencias y conocimientos	Generales sobre la escritura:
Creencias	Para ser buen escritor se necesita un don
Es la construcción personal de ideas a partir de experiencias e interpretación del contexto.	innato
Conocimientos	Ser buen escritor significa tener letra clara y buena ortografía
Es la información explícita que posee el estudiante a partir del ámbito académico	Una vez se aprende a escribir es para toda la vida

Categoría de análisis	Clasificación de los enunciados
Creencias y conocimientos	<p data-bbox="850 281 1390 390">La escritura es un proceso que requiere de trabajo continuo</p> <p data-bbox="850 428 1302 537">Para escribir un texto académico es suficiente saber el tema</p> <p data-bbox="850 575 1377 684">Ser buen escritor es transmitir de manera clara las ideas y pensamientos</p> <p data-bbox="850 722 1344 764">El colegio debe enseñar a escribir bien</p> <p data-bbox="850 802 1354 974">Al aprender a escribir bien se pueden construir escritos en cualquier contexto académico</p> <p data-bbox="850 1012 1302 1054">Considero que soy un buen escritor</p> <p data-bbox="850 1092 1318 1134">Sobre la escritura en la Universidad:</p> <p data-bbox="850 1171 1273 1268">Elaborar textos académicos en la universidad es fácil</p> <p data-bbox="850 1306 1328 1415">Es posible mejorar las habilidades de escritura en la universidad</p> <p data-bbox="850 1453 1406 1562">Es posible continuar aprendiendo a escribir en la universidad</p> <p data-bbox="850 1600 1331 1850">En la universidad los docentes de las diferentes asignaturas deben ayudar a mejorar las habilidades de escritura académica</p>

Categoría de análisis	Clasificación de los enunciados
Creencias y conocimientos	<p>En la universidad los docentes de las diferentes asignaturas se deben dedicar únicamente a los contenidos propios de su asignatura</p> <p>Cuento con las herramientas para construir textos escritos propios de fonología</p>

En la tabla 5 se muestra la categoría de creencias y conocimientos, su definición y la clasificación de los enunciados en la escritura en general y en la escritura en la universidad.

Tabla 6

Categoría prácticas de escritura

Categoría de análisis	Clasificación de los enunciados
Prácticas de escritura	Función:
Es la forma en que los estudiantes participan en la cultura escrita de su disciplina, la experiencia que tienen frente a la escritura en la universidad.	<p>Lo que espera el profesor en el escrito es evidenciar que los estudiantes han aprendido el tema desarrollado</p> <p>Escribir en la universidad es expresar ideas, pensamientos, conocimientos a través de la modalidad verbal escrita</p> <p>Escribir en la universidad es una importante herramienta de conocimiento</p>

Categoría de análisis	Clasificación de los enunciados
Prácticas de escritura	<p data-bbox="824 264 1317 443">La escritura en la universidad es usada principalmente como una forma de evaluación</p> <p data-bbox="824 485 927 516">Actitud:</p> <p data-bbox="824 558 1328 663">Dedico más tiempo a los escritos de los cursos que más me interesan</p> <p data-bbox="824 705 1317 810">Es más importante entregar el escrito a tiempo que bien elaborado</p> <p data-bbox="824 852 967 884">Mediación:</p> <p data-bbox="824 926 1325 1104">En la universidad tengo la opción de reelaborar los textos para presentar una versión mejor</p> <p data-bbox="824 1146 1377 1398">Los profesores de los diferentes cursos guían la elaboración de los escritos brindando un plan claro de lo que se espera del texto.</p> <p data-bbox="824 1440 1377 1686">Las correcciones de los escritos realizadas por los profesores son marcas resaltadas con círculos y/o signos de interrogación sin explicación</p>

Categoría de análisis	Clasificación de los enunciados
Prácticas de escritura	<p>Las correcciones que hacen los profesores son claras y precisas, lo que facilita el proceso de reelaboración</p> <p>Estrategias:</p> <p>Para realizar un escrito suelo consultar diferentes fuentes de información</p> <p>Me planteo un objetivo de escritura antes de iniciar la elaboración del texto</p> <p>Normalmente cuando escribo un texto lo leo varias veces y lo corrijo antes de entregarlo</p> <p>Para asegurarme de haber realizado un buen escrito:</p> <p>Solicito revisión anticipada del profesor</p> <p>Le pido a un familiar que lo revise</p> <p>Le pido a un compañero que lo lea</p> <p>Releo el texto y hago las correcciones que considero necesarias</p> <p>Considero que elaboro buenos textos que no necesitan previa revisión</p> <p>Cuando debo escribir un texto utilizo las siguientes estrategias para iniciar:</p>

Categoría de análisis	Clasificación de los enunciados
Prácticas de escritura	<p>Empiezo a escribir sobre lo que sé</p> <p>Desarrollo el plan orientado por el profesor</p> <p>Busco un escrito similar para tener un modelo</p> <p>Hago un plan propio que desarrollo</p> <p>Solicito guía de algunos de mis familiares (padres o hermanos)</p> <p>Frecuencia en la que se elaboran los siguientes escritos en el aula:</p> <p>Ensayo</p> <p>Respuestas abiertas en evaluaciones</p> <p>Resumen</p> <p>Organizador gráfico (mapa conceptual, cuadro sinóptico, cuadro comparativo, etc.)</p> <p>Toma de apuntes</p> <p>Resumen de artículo científico</p> <p>Informes disciplinares (Evaluación, evolución, caracterización...)</p> <p>Frecuencia con que se usan las siguientes herramientas para ser evaluado por sus profesores:</p> <p>Evaluaciones escritas de preguntas</p>

Categoría de análisis	Clasificación de los enunciados
Prácticas de escritura	<p>Verdadero - Falso</p> <p>Evaluaciones escritas de preguntas de selección múltiple</p> <p>Evaluaciones escritas de preguntas abiertas</p> <p>Bitácoras o portafolios</p> <p>Trabajos escritos tipo ensayo</p> <p>Exposiciones o pruebas orales</p> <p>Sitio que escojo para escribir:</p> <p>La biblioteca</p> <p>La casa</p> <p>La cafetería</p> <p>La hemeroteca</p> <p>Frecuencia con que uso los siguientes instrumentos para la elaboración de los escritos académicos:</p> <p>Computador</p> <p>Cuaderno</p> <p>Celular</p> <p>Tablet</p>

En la tabla 6 se muestra la categoría de prácticas de escritura, los enunciados están clasificados según la actitud frente al proceso, la mediación del profesor, las estrategias utilizadas en la elaboración de escritos, los tipos de textos utilizados en el aula, las herramientas de evaluación, los sitios y los instrumentos usados para escribir.

Tabla 7

Aspectos socioculturales

Aspectos socioculturales

No es una categoría, son aspectos que influyen en las creencias, conocimientos y prácticas escriturales de los estudiantes. Se refiere a los aspectos familiares e historia académica del estudiante.

Aspectos familiares:

¿Cuáles el nivel educativo de su mamá o de quien cumple esta función en su familia?

¿Cuál es el nivel educativo de su papá o de quien cumple esta función es su familia?

Aspectos socioculturales

Historia escolar:

¿Cómo puede calificar su desempeño académico durante el colegio?

¿Cómo puede calificar su desempeño académico durante la universidad?

¿En qué nivel considera que el colegio le brindó las herramientas necesarias de escritura para enfrentarse a la exigencia académica universitaria?

¿Hace cuánto se graduó del colegio?

¿Ha recibido tutorías de escritura para lograr cumplir con los objetivos de las asignaturas?

¿Tiene otra formación después de bachillerato?

¿Qué cursos de habilidades de comunicación ofrecidos por la universidad ha cursado?

¿Qué semestre se encuentra cursando actualmente?

En la tabla 7 se muestran los aspectos socioculturales, los enunciados están clasificados en la información sobre aspectos familiares e historia escolar.

La encuesta se aplicó en el primer semestre de 2016 para esto se contó con el apoyo de la Dirección del programa de Fonoaudiología de la Corporación Universitaria Iberoamericana, se ubicaron los cursos, horarios y espacios, asignando media hora de la clase para diligenciar el formulario.

Para el análisis de las encuestas se usó Excel para la tabulación y con base en los datos arrojados se establecieron los porcentajes que fueron la base para el análisis descriptivo realizado de cada uno de los ítems correspondientes a las categorías definidas. Para describir y analizar los resultados estadísticos obtenidos, inicialmente se hace referencia a los ítems agrupados por categorías y por semestres iniciales 2º, 3º y 7º, 8º semestres finales. En las preguntas de frecuencia se identificaron porcentajes más altos y, luego, en orden descendente, los que alcanzaron los más bajos en cada uno de los tipos de textos solicitados en el aula y las estrategias utilizadas para elaborar los textos. Adicionalmente se registraron como respuestas anuladas, las que no fueron contestadas o con doble marcación. De este modo, se identificaron las tendencias dominantes y poco frecuentes en las prácticas de escritura. La comparación entre los grupos se realizó con base en las categorías establecidas y los porcentajes obtenidos. En la descripción de los resultados se considera la sumatoria de los porcentajes de frecuencia; frecuente, muy frecuente y siempre según la siguiente escala: Muy alto: 81% a 100%; Alto: 61% a 80%; Medio: 40% a 60%; Bajo: 20% a 59.9%; Muy bajo: 1% a 19.9%.

Consideraciones éticas

De acuerdo con las normas establecidas para la investigación en salud, de tipo científico, técnico, y administrativo, consignadas en la Resolución 8430 del 93 del Ministerio de Salud, en su artículo 11, la presente investigación se clasifica como “investigación sin riesgo”, debido a que el estudio se caracteriza por ser una investigación cuantitativa que

busca obtener datos de los estudiantes acerca de la percepción y prácticas de la escritura académica, la recolección de la información se realiza a través de la entrevista descrita anteriormente; además con el fin de analizarla y comprenderla para responder a los objetivos planteados. Por lo tanto, esta investigación no presenta dilemas éticos.

Resultados

A continuación, se presentan las gráficas comparativas de los resultados de las respuestas, expresados en porcentajes, del grupo de estudiantes de semestres iniciales, 2° y 3°, en azul y el grupo de estudiantes de semestres finales, en rojo. Los gráficos están organizados de acuerdo con las categorías de análisis y al final se encuentran los aspectos socioculturales. Cada gráfica tiene una descripción de los datos presentados.

Creencias y conocimientos

Generales sobre la escritura

Para ser buen escritor se necesita un don innato

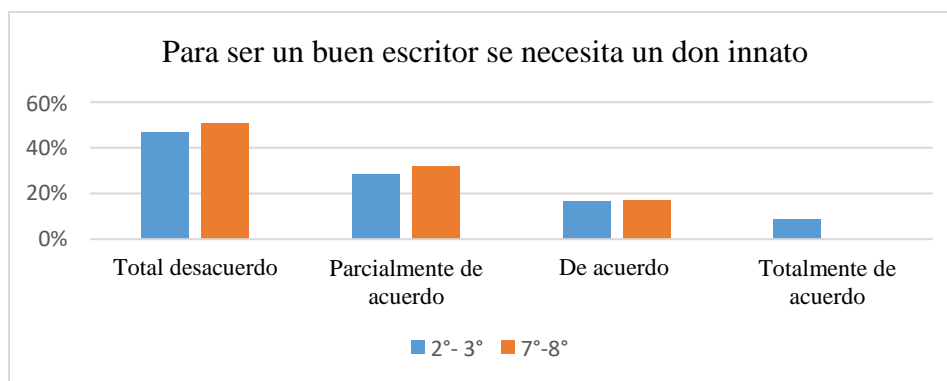


Figura 1. Se puede observar que el 50.9 % de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 32,1% parcialmente de acuerdo, el 17% de acuerdo y ninguno está totalmente de acuerdo. Mientras que de los de primeros semestres el 46.6% está en total desacuerdo con la afirmación, el 28,2% parcialmente de acuerdo, el 16.5% está de acuerdo y el 8.7% está totalmente de acuerdo.

Ser buen escritor significa tener letra clara y buena ortografía

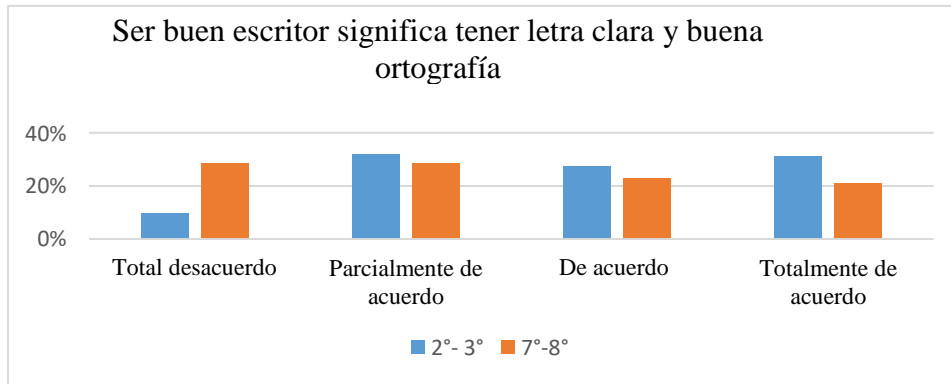


Figura 2. El 28.3% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con la afirmación, el 28.3% parcialmente de acuerdo, el 22.6% de acuerdo y el 20,8% totalmente de acuerdo; mientras que en los primeros semestres el 9,7% está en total desacuerdo, el 32% parcialmente de acuerdo, el 27.2% de acuerdo y el 31,1% totalmente de acuerdo.

Una vez se aprende a escribir es para toda la vida

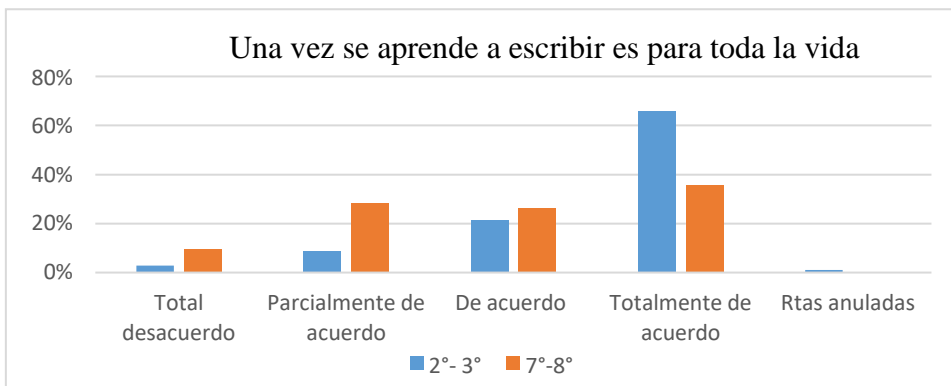


Figura 3. El 9.4% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 28.3% parcialmente de acuerdo, el 26.4% de acuerdo y el 35.9% totalmente de acuerdo; mientras que en los primeros semestres el 2.9% está en total desacuerdo, el 8.7% parcialmente de acuerdo, el 21.4% de acuerdo, el 66% totalmente de acuerdo y 1% corresponde a las respuestas anuladas.

La escritura es un proceso que requiere de trabajo continuo

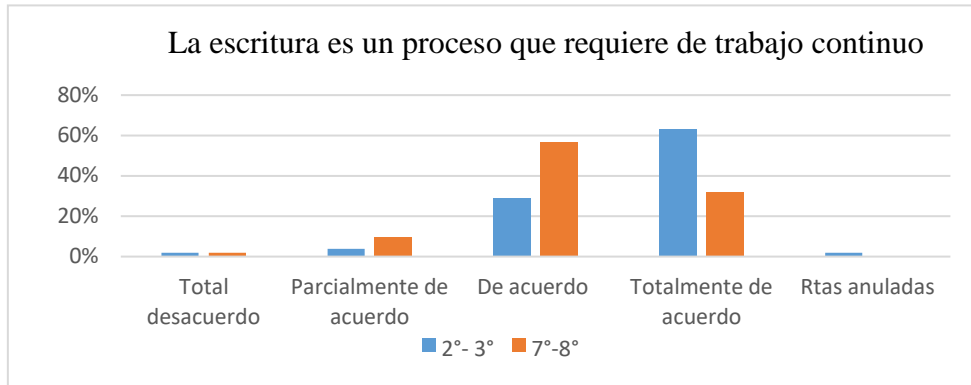


Figura 4. El 1.9% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 9.4% parcialmente de acuerdo, el 56.6% de acuerdo y el 32.1% totalmente de acuerdo; mientras que en los primeros semestres el 1.9% está en total desacuerdo, el 3.9% parcialmente de acuerdo, el 29.1% de acuerdo, el 63.1% totalmente de acuerdo y el 1.9% corresponde a las respuestas anuladas.

Para escribir un texto académico es suficiente saber el tema

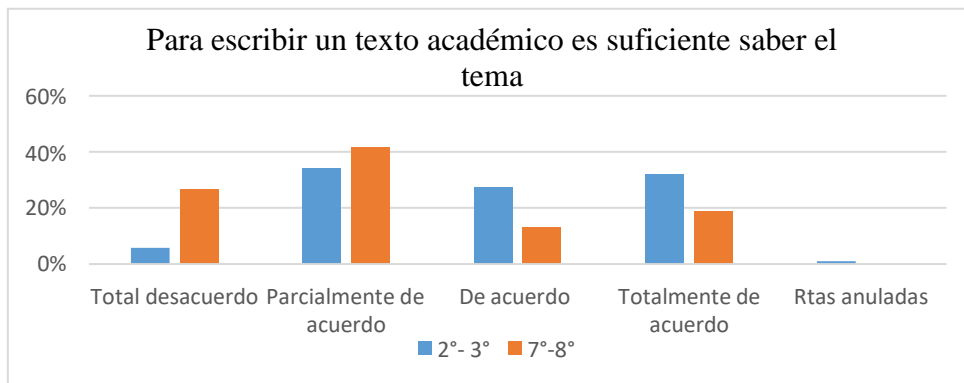


Figura 5. El 26.4% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 41.5% parcialmente de acuerdo, el 13.2% de acuerdo y el 18.9% totalmente de acuerdo; mientras que en los primeros semestres el 5.8% está en total desacuerdo, el 34% parcialmente de acuerdo, el 27.2% de acuerdo, el 32% totalmente de acuerdo y 1% corresponde a las respuestas anuladas.

Ser buen escritor es transmitir de manera clara las ideas y pensamientos

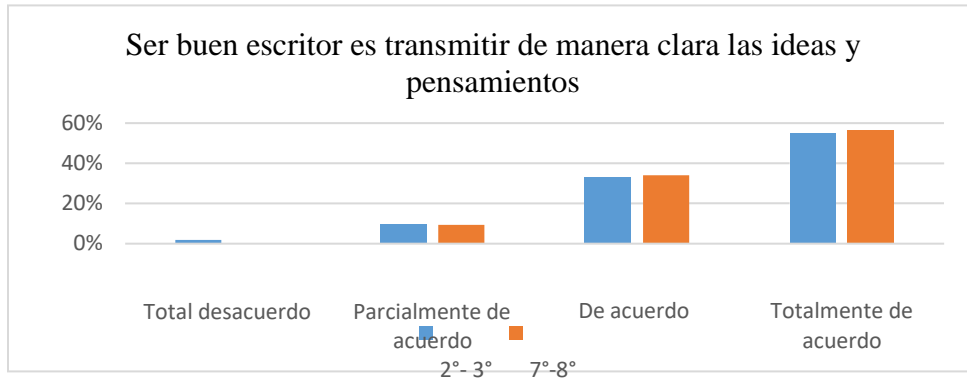


Figura 6. Ningún estudiante de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 9.4% parcialmente de acuerdo, el 34% de acuerdo y el 56.6% totalmente de acuerdo; mientras que en los primeros semestres el 1.9% está en total desacuerdo, el 9.7% parcialmente de acuerdo, el 33% de acuerdo y el 55.4% totalmente de acuerdo.

El colegio debe enseñar a escribir bien

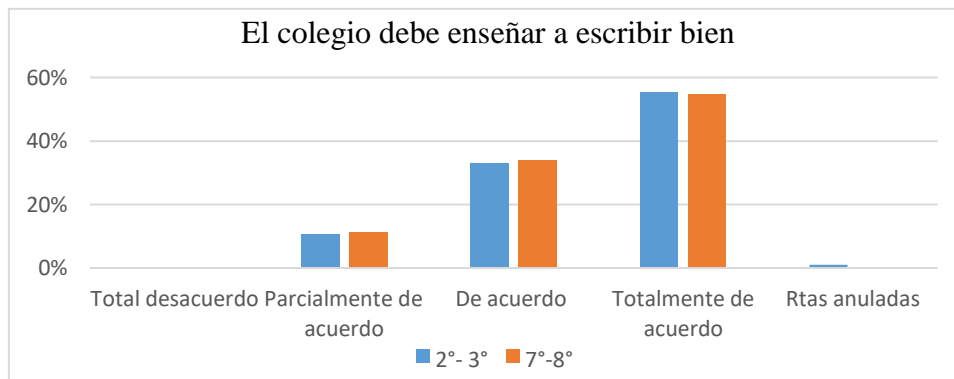


Figura 7. Ningún estudiante de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 11.3% parcialmente de acuerdo, el 34% de acuerdo y el 54.7% totalmente de acuerdo; de igual manera ningún estudiante de primeros semestres está en total desacuerdo, el 10.7% parcialmente de acuerdo, el 33% de acuerdo, el 55.3% está totalmente de acuerdo.

Al aprender a escribir bien se pueden construir escritos en cualquier contexto académico

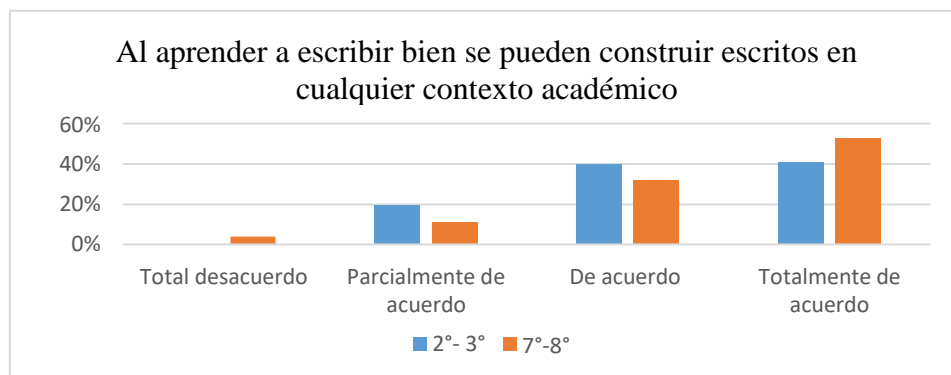


Figura 8. El 3.8% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 11.3% parcialmente de acuerdo, el 32.1% de acuerdo y el 52.8% totalmente de acuerdo; de igual manera ningún estudiante de primeros semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 19.4% parcialmente de acuerdo, el 39.8% de acuerdo y el 40.8% está totalmente de acuerdo.

Considero que soy un buen escritor

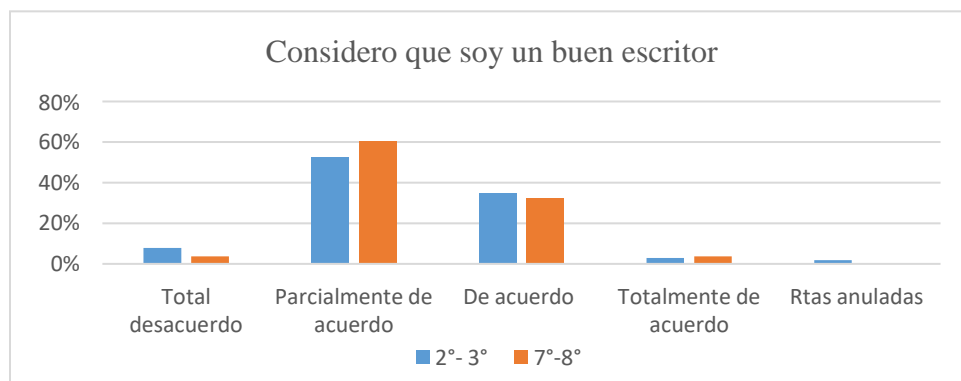


Figura 9. El 3.77% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 60.38% parcialmente de acuerdo, el 32.08% de acuerdo y el 3.77% totalmente de acuerdo; mientras que en los primeros semestres el 7.8% está en total

desacuerdo, el 52.4% parcialmente de acuerdo, el 35% de acuerdo, el 2.9% totalmente de acuerdo y el 1.9% corresponde a las respuestas anuladas.

Sobre la escritura en la universidad

Es fácil escribir textos académicos en la universidad

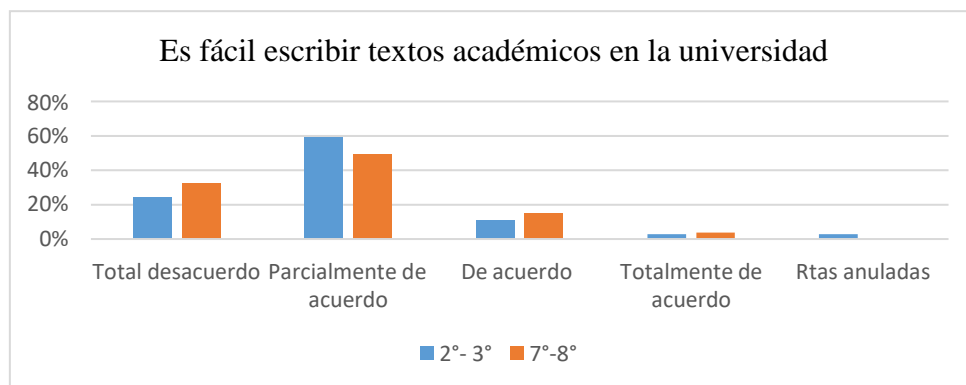


Figura 10. El 32.1% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 49% parcialmente de acuerdo, el 15.1% de acuerdo y el 3.8% totalmente de acuerdo; mientras que en los primeros semestres el 24.3% está en total desacuerdo, el 59.2% parcialmente de acuerdo, el 10.7% de acuerdo, el 2.9% totalmente de acuerdo y el 2.9% corresponde a las respuestas anuladas.

Es posible mejorar las habilidades de escritura en la universidad

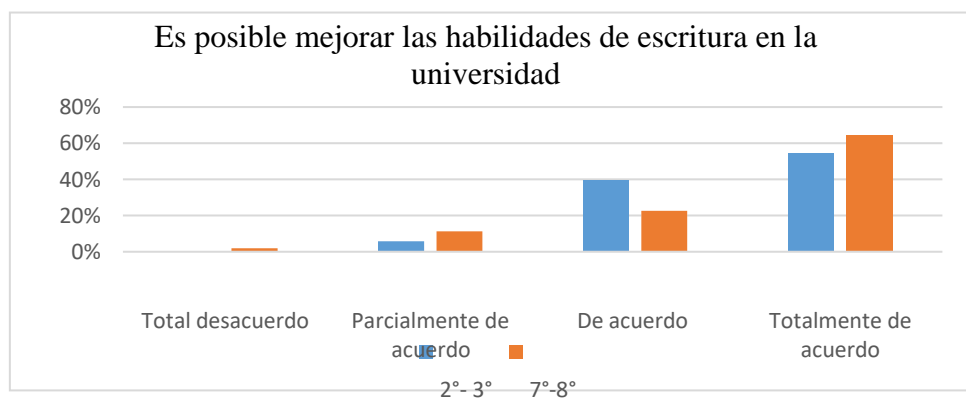


Figura 11. El 1.9% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 11.3% parcialmente de acuerdo, el 22.6% de acuerdo y el 64.2%

totalmente de acuerdo. En los primeros semestres el 0% está en total desacuerdo, el 5.8% parcialmente de acuerdo, el 39.8% de acuerdo y el 54.4% totalmente de acuerdo.

Es posible continuar aprendiendo a escribir en la universidad

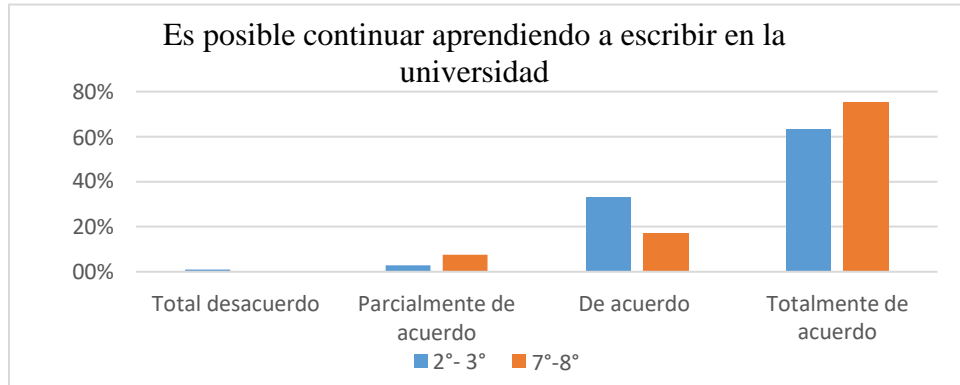


Figura 12. Ningún estudiante de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 7.5% parcialmente de acuerdo, el 17% de acuerdo y el 75.5% totalmente de acuerdo. En los primeros semestres el 1% en total desacuerdo, el 2.9% parcialmente de acuerdo, el 33% de acuerdo y el 63.1% está totalmente de acuerdo.

En la U. los docentes de las diferentes asignaturas deben ayudar a mejorar las habilidades de escritura académica

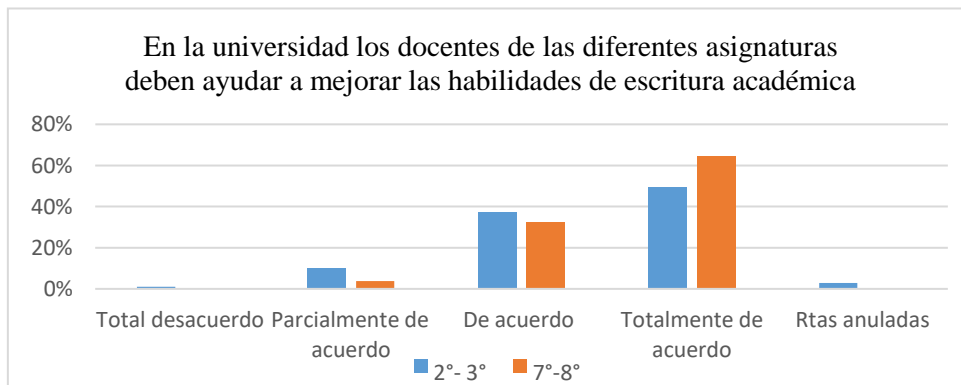


Figura 13. No hay estudiantes de últimos semestres que están en total desacuerdo con esta afirmación, el 3.8% parcialmente de acuerdo, el 32.1% de acuerdo y el 64.1% totalmente de acuerdo. En los primeros semestres el 1% está en total desacuerdo, el 9.7% parcialmente de

acuerdo, el 36.9% de acuerdo, el 49.5% está totalmente de acuerdo y el 2.9% corresponde a las respuestas anuladas.

En la U los docentes se deben dedicar únicamente a los contenidos propios

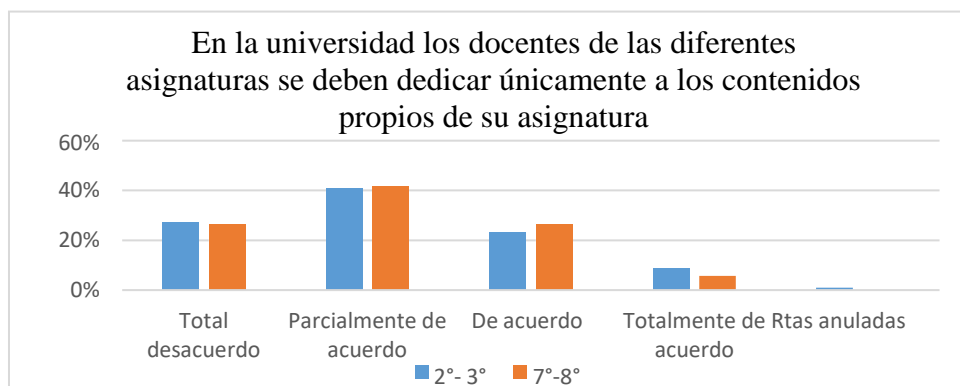


Figura 14. El 26.4% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 41.5% parcialmente de acuerdo, el 26.4% de acuerdo y el 5.7% totalmente de acuerdo. En los primeros semestres el 27.2% está en total desacuerdo, el 39.8% parcialmente de acuerdo, el 23.3% de acuerdo, el 8.7% totalmente de acuerdo y el 1% corresponde a las respuestas anuladas.

Cuento con las herramientas para construir textos escritos propios de fonoaudiología

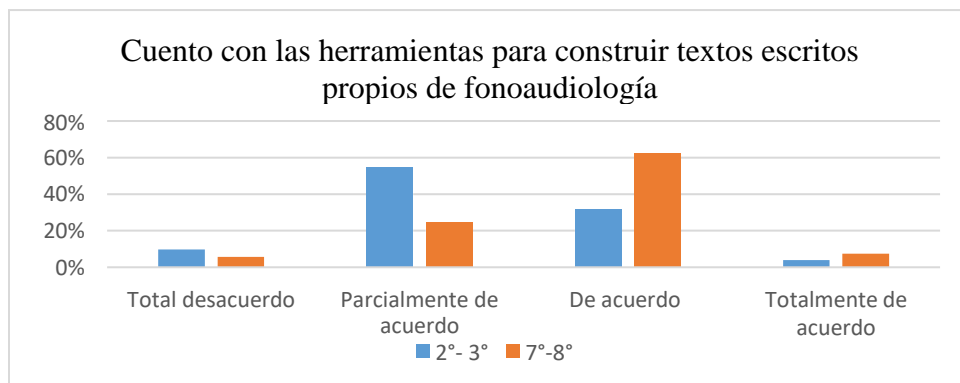


Figura 15. El 5.7% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 24.5% parcialmente de acuerdo, el 62.3% de acuerdo y el 7.5% totalmente de acuerdo; mientras que en los primeros semestres el 9.7% está en total

desacuerdo, el 54.4% parcialmente de acuerdo, el 32% de acuerdo y el 3.9% totalmente de acuerdo.

Resultados de las prácticas de escritura

Lo que espera el profesor en el escrito es evidenciar que los estudiantes han aprendido el tema desarrollado

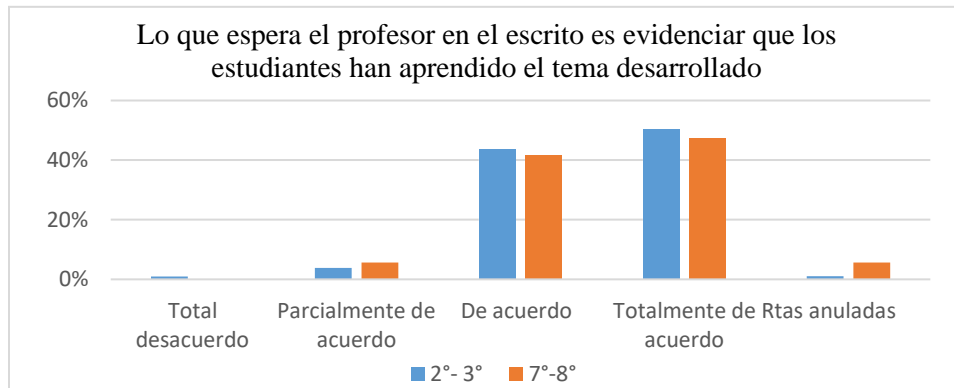


Figura 16. Ningún estudiante de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 5.6% parcialmente de acuerdo, el 41.5% de acuerdo, el 47.2% totalmente de acuerdo y el 5.7% son las respuestas anuladas; mientras que en los primeros semestres el 0.97% está en total desacuerdo, el 3.88% parcialmente de acuerdo, el 43.69% de acuerdo, el 54.49% totalmente de acuerdo y el 0.97% corresponde a las respuestas anuladas.

Escribir en la universidad es expresar ideas, pensamientos, conocimientos a través de la modalidad verbal escrita

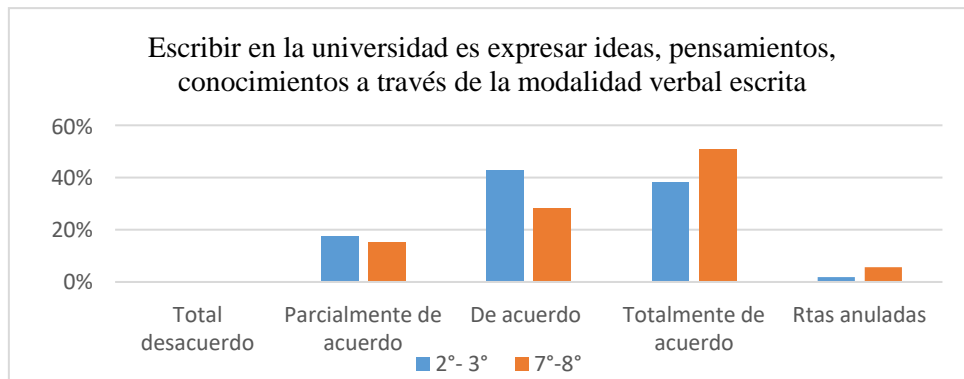


Figura 17. No hay estudiantes de últimos semestres que están en total desacuerdo con esta afirmación, el 15.1% parcialmente de acuerdo, el 28.3% de acuerdo, el 50.9% totalmente de acuerdo y el 5.7% corresponde a las respuestas anuladas. En los primeros semestres no hay estudiantes en total desacuerdo con esta afirmación, el 17.5% parcialmente de acuerdo, el 42.7% de acuerdo, el 37.9% totalmente de acuerdo y el 1.9% son las respuestas anuladas.

Escribir en la universidad es una importante herramienta de conocimiento

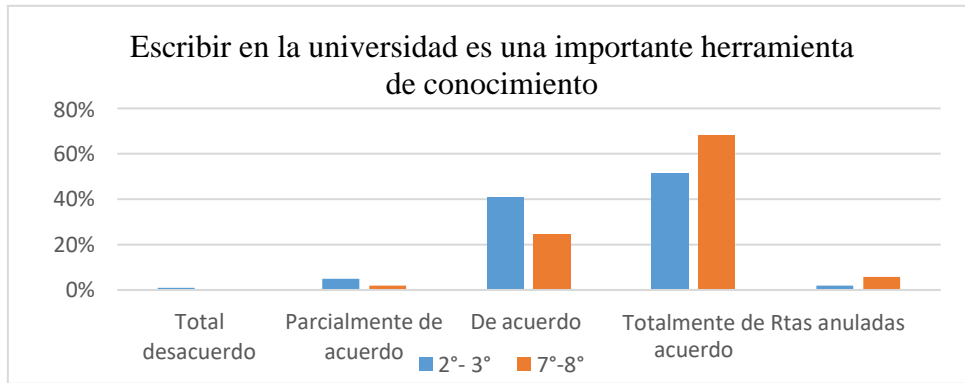


Figura 18. Ningún estudiante de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 1.89% parcialmente de acuerdo, el 24.53% de acuerdo, el 67.92% está totalmente de acuerdo y el 5.66% son las respuestas anuladas; mientras que en los primeros semestres el 0.97% está en total desacuerdo, el 4.85% parcialmente de acuerdo, el 40.78% de acuerdo, el 51.46% está totalmente de acuerdo y el 1.94% son las respuestas anuladas.

La escritura en la universidad es usada principalmente como una forma de evaluación

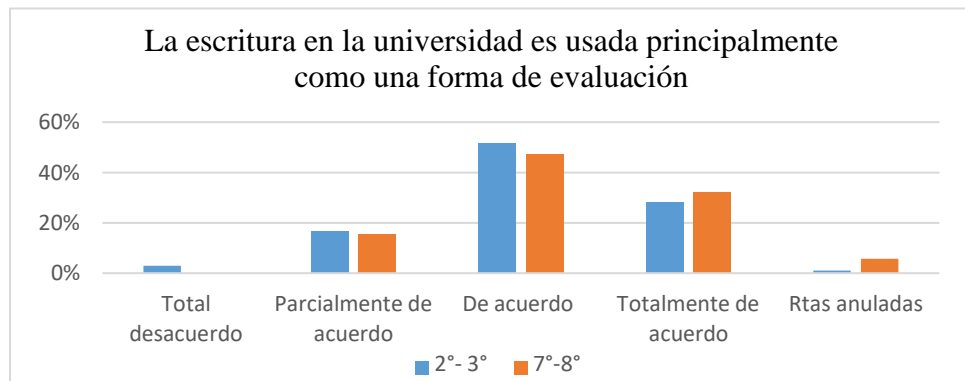


Figura 19. Ningún estudiante de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 15.1% parcialmente de acuerdo, el 47.1% de acuerdo y el 32.1% totalmente de acuerdo, el 5.7% corresponde a las respuestas anuladas; mientras que en los primeros semestres el 2.9% está en total desacuerdo, el 16.5% parcialmente de acuerdo, el 51.4% de acuerdo y el 28.2% está totalmente de acuerdo y el 1% son las respuestas anuladas.

Actitud frente a la escritura académica

Dedico más tiempo a los escritos de los cursos que más me interesan

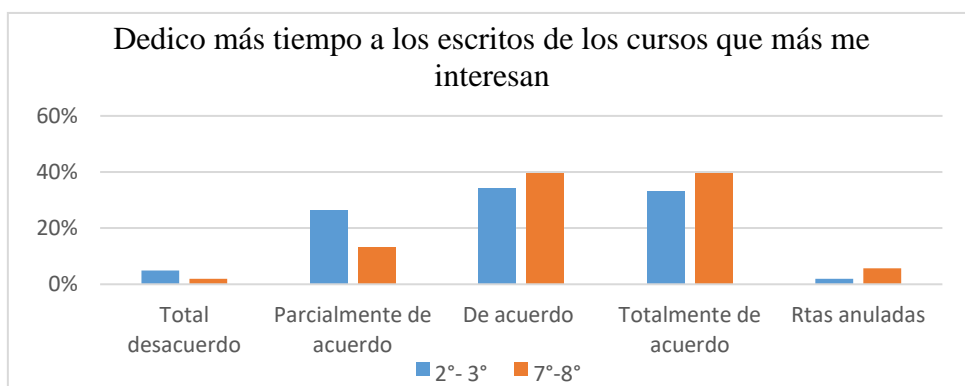


Figura 20. El 1.9% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 13.2% parcialmente de acuerdo, el 39.6% de acuerdo, el 39.6% totalmente de acuerdo y el 5.7% corresponde a las respuestas anuladas; mientras que en los primeros semestres el 4.9% está en total desacuerdo, el 26.2% parcialmente de acuerdo, el 51.4% de acuerdo, el 28.2% totalmente de acuerdo y el 1.0% son las respuestas anuladas.

Es más importante entregar el escrito a tiempo que bien elaborado

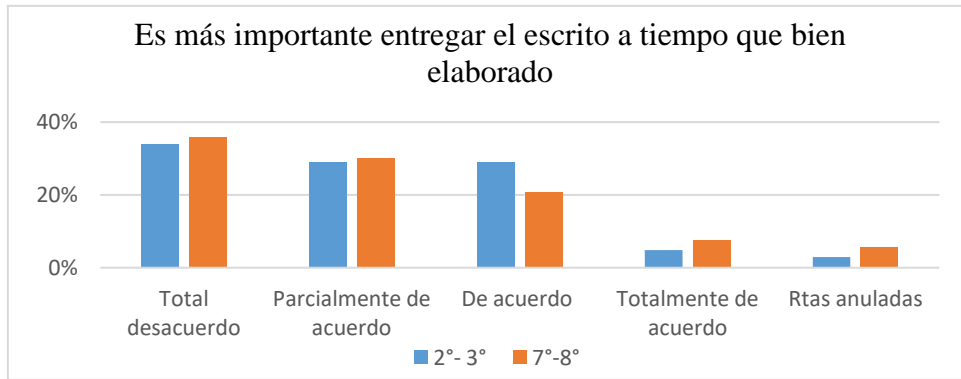


Figura 21. El 36% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 30% parcialmente de acuerdo, el 20.8% de acuerdo, el 7.5% totalmente de acuerdo y el 5.7% corresponde a las respuestas anuladas; mientras que en los primeros semestres el 34% está en total desacuerdo, el 29.1% parcialmente de acuerdo, el 29.1% de acuerdo, el 4.9% totalmente de acuerdo y el 2.9% son las respuestas anuladas.

Mediación en el proceso

En la U. tengo la opción de reelaborar los textos para presentar una versión mejor

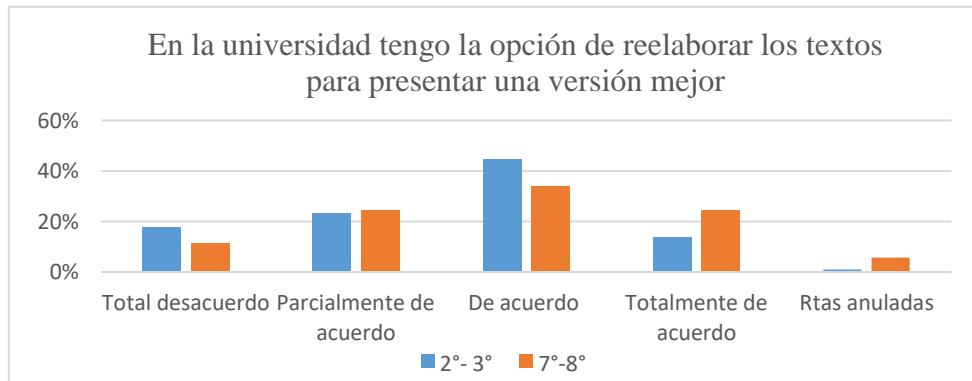


Figura 22. El 11.3% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 24.5% parcialmente de acuerdo, el 34% de acuerdo, el 24.5% totalmente de acuerdo y el 5.7% corresponde a las respuestas anuladas. En los primeros semestres el

17.5% está en total desacuerdo, el 23.3% parcialmente de acuerdo, el 44.6% de acuerdo, el 13.6% totalmente de acuerdo y el 1% corresponde a las respuestas anuladas.

Los profesores de los diferentes cursos guían los escritos brindando un plan claro de lo que se espera del texto.

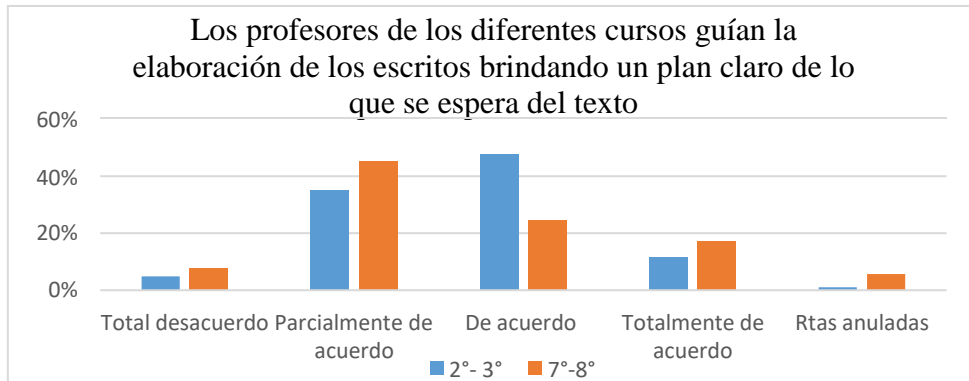


Figura 23. El 7.5% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 45.3% parcialmente de acuerdo, el 24.5% de acuerdo, el 17% totalmente de acuerdo y el 5.7% corresponde a las respuestas anuladas. En los primeros semestres el 4.85% está en total desacuerdo, el 34.9% parcialmente de acuerdo, el 47.6% de acuerdo, el 11.65% totalmente de acuerdo y el 1% corresponde a las respuestas anuladas.

Las correcciones de los escritos realizadas por los profesores son marcas sin explicación

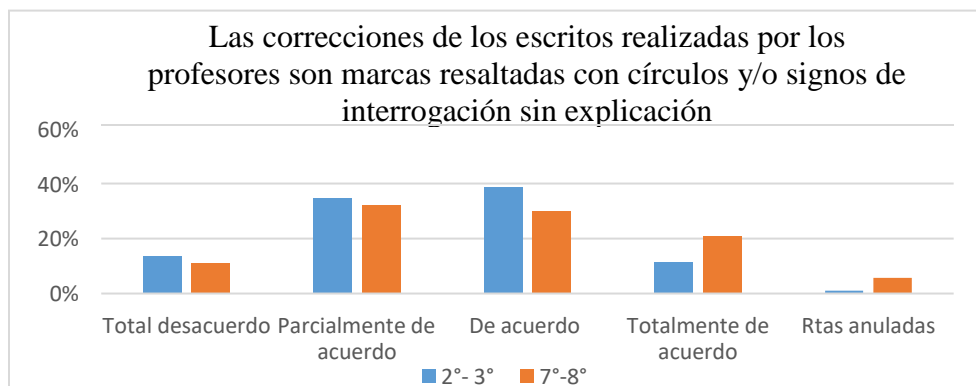


Figura 24. El 11.3% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 32% parcialmente de acuerdo, el 30% de acuerdo, el 21% totalmente de

acuerdo y el 5.7% corresponde a las respuestas anuladas; mientras que en los primeros semestres el 13.6% está en total desacuerdo, el 34.95% parcialmente de acuerdo, el 38.8% de acuerdo, el 11.65% totalmente de acuerdo y el 1% corresponde a las respuestas anuladas.

Las correcciones que hacen los profesores son claras y precisas, lo que facilita el proceso de reelaboración

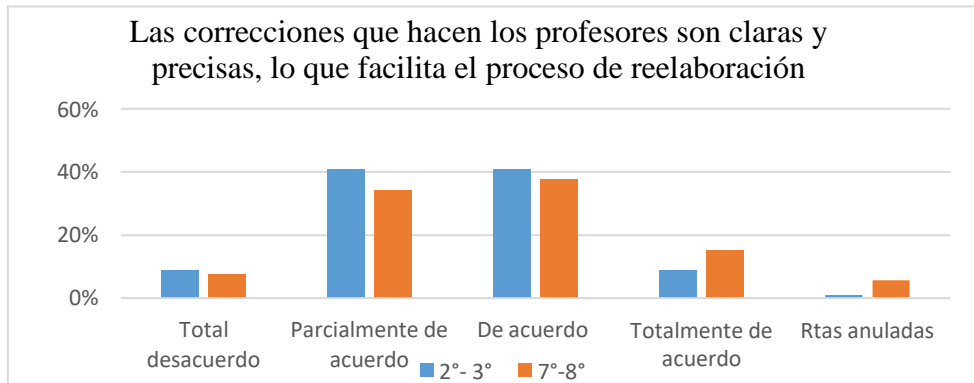


Figura 25. El 7.6% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 34% parcialmente de acuerdo, el 37.7% de acuerdo, el 15% está totalmente de acuerdo y el 5.7% corresponde a las respuestas anuladas. En los primeros semestres el 8.7% está en total desacuerdo, el 40.8% parcialmente de acuerdo, el 40.8% de acuerdo, el 8.7% totalmente de acuerdo y el 1% corresponde a las respuestas anuladas.

Estrategias de escritura

Para realizar un escrito suelo consultar diferentes fuentes de información

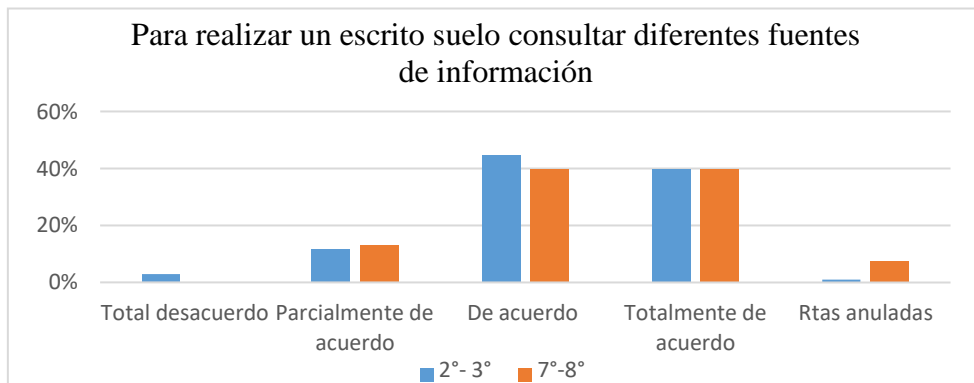


Figura 26. Ninguno de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 13.2% parcialmente de acuerdo, el 39.6% de acuerdo, el 39.6% totalmente de acuerdo y 7.6% corresponde a las respuestas anuladas; mientras que en los primeros semestres el 2.9% está en total desacuerdo, el 11.65% parcialmente de acuerdo, el 44.65% de acuerdo, el 39.8% totalmente de acuerdo y el 1% corresponde a las respuestas anuladas.

Normalmente cuando escribo un texto lo leo varias veces y lo corrijo antes de entregarlo

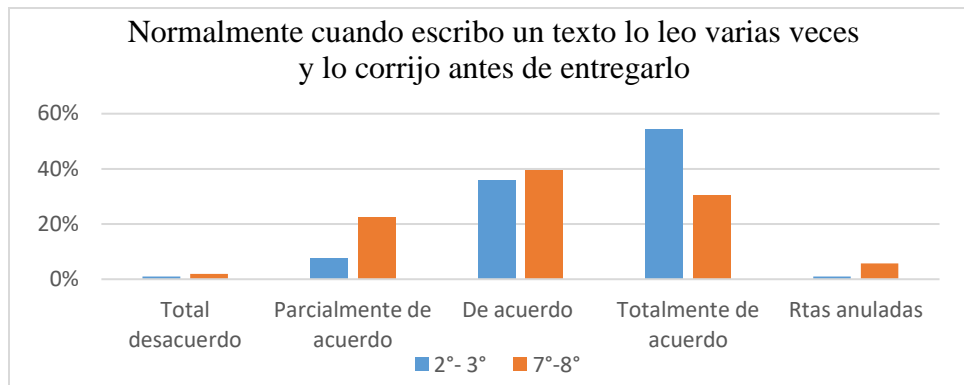


Figura 27. El 1,9% de los estudiantes de últimos semestres está en total desacuerdo con esta afirmación, el 22.6% parcialmente de acuerdo, el 39.6% de acuerdo, el 30.2% totalmente de acuerdo, y el 5.7% corresponde a las respuestas anuladas; mientras que en los primeros semestres el 1% está en total desacuerdo, el 8% parcialmente de acuerdo, el 36% de acuerdo, el 54% está totalmente de acuerdo y el 1% de respuesta anuladas.

Me planteo un objetivo de escritura antes de iniciar la elaboración del texto

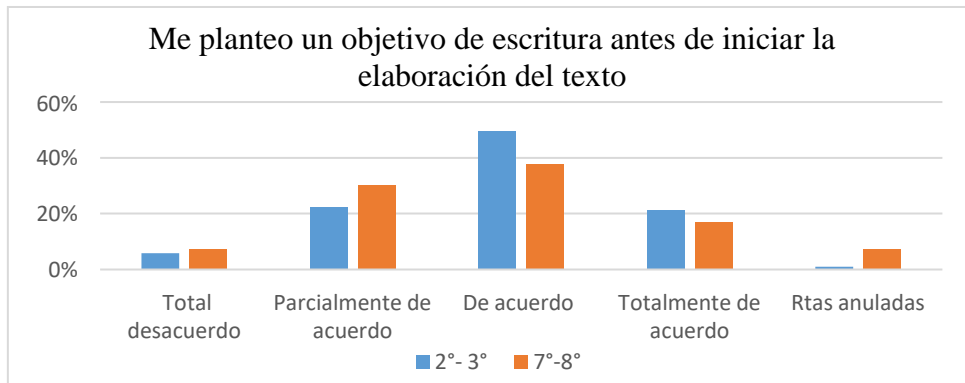


Figura 28. El 7.5% de los estudiantes de últimos semestres está en desacuerdo con esta afirmación, el 30.2% parcialmente de acuerdo, el 37.7% de acuerdo, el 17% totalmente de acuerdo y el 7.6% corresponde a las respuestas anuladas; mientras que en los primeros semestres el 5.8% está en total desacuerdo, el 22.3% parcialmente de acuerdo, el 49.5% de acuerdo, el 21.4% está totalmente de acuerdo y el 1% son las respuestas anuladas.

Estrategias para asegurar la elaboración de un buen escrito

Solicito revisión anticipada del profesor

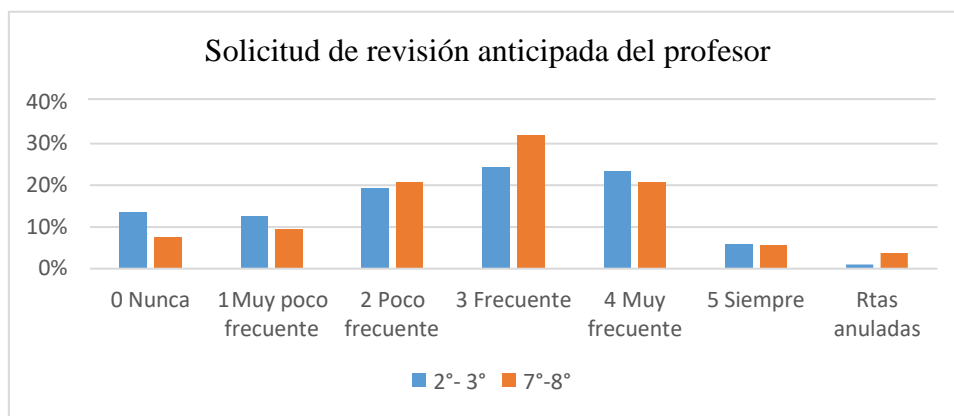


Figura 29. El 7.5% de los estudiantes de últimos semestres dice que nunca solicita la revisión anticipada del profesor, el 9.4% indica el 1(muy poco frecuente), el 20.8% el 2 (poco frecuente), el 32% el 3 (frecuente), el 20.8% el 4 (muy frecuente), el 5.7% el 5 (siempre) y el 3.8% corresponde a las respuestas anuladas. El 13.6% de los estudiantes de primeros semestres dice que nunca usa esta estrategia, el 12.6% señala el 1, el 19.4% el 2, el 24.3% el 3, el 23.3% el 4, el 5.8% el 5 y el 1.0% son las respuestas anuladas.

Le pido a un familiar que lo revise

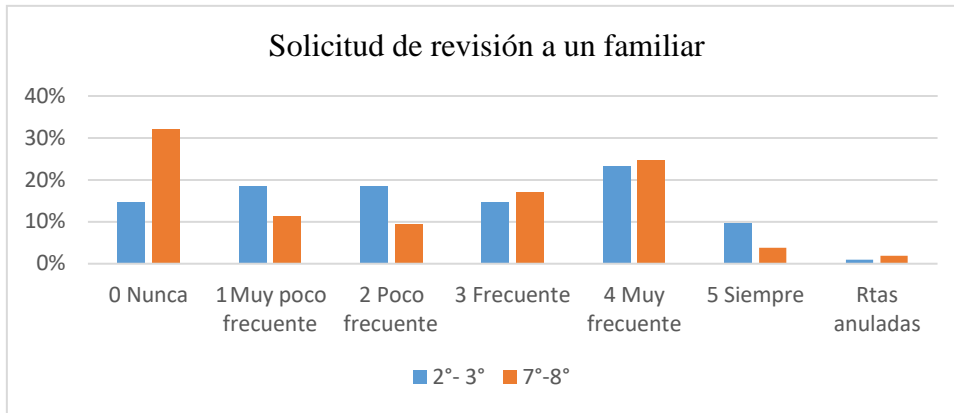


Figura 30. El 32.1% de los estudiantes de últimos semestres dice que nunca solicita la revisión de un familiar, el 11.3% indica el 1(muy poco frecuente), el 9.4% el 2 (poco frecuente), el 17% el 3 (frecuente), el 24.5% el 4 (muy frecuente), el 3.8% el 5 y el 1.9% son las respuestas anuladas. El 14.6% de los estudiantes de primeros semestres comenta que nunca usa esta estrategia, el 18.4% señala el 1, el 18.4% el 2, el 14.6% el 3, el 23.3% el 4, el 9.7% dice que siempre la usa y el 1.0% corresponde a las respuestas anuladas.

Le pido a un compañero que lo lea

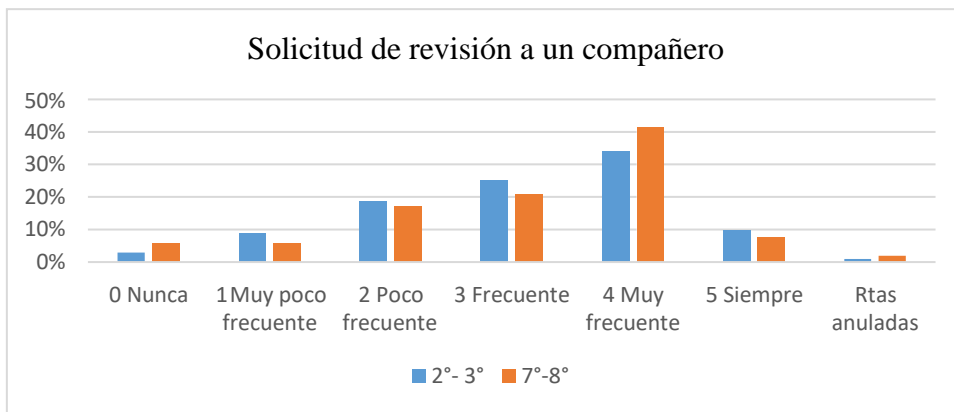


Figura 31. El 5.65% de los estudiantes de últimos semestres señala que nunca solicita la revisión de un compañero, el 5.65% indica el 1(muy poco frecuente), el 17% el 2 (poco frecuente), el 20.8% el 3 (frecuente), el 41.5% el 4 (muy frecuente), el 7.5% el 5 y el 1.9% corresponde a las respuestas anuladas. El 3% de los estudiantes de primeros semestres dice

que nunca la usa, el 8.7% señala el 1, el 18.4% el 2, el 25.2% el 3, el 34% el 4, el 9.7% dice que siempre usa dicha estrategia y el 1.0% son las respuestas anuladas.

Releo el texto y hago las correcciones que considero necesarias

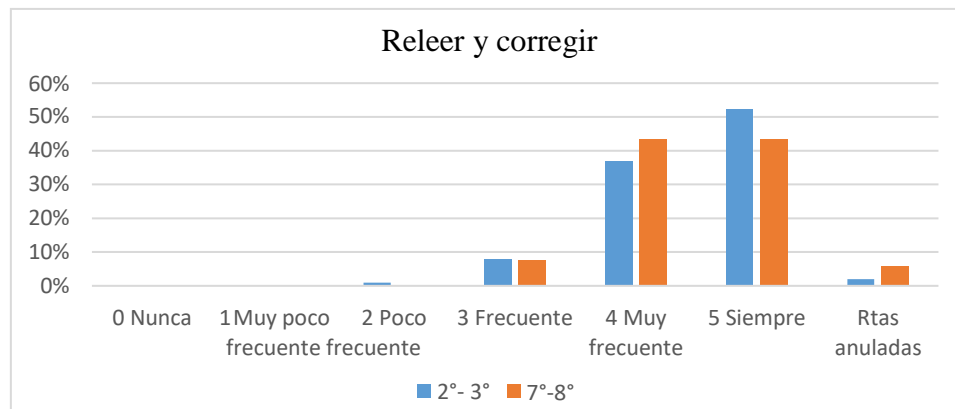


Figura 32. Ningún estudiante de los últimos semestres señala 0 (nunca), ni el 1(muy poco frecuente), ni el 2 (poco frecuente), para esta estrategia, el 7.5% indica el 3 (frecuente), el 43.4% el 4 (muy frecuente), el 43.4% el 5 y el 5.7% son las respuestas anuladas. No hay estudiantes de los primeros semestres que indiquen el 0, ni el 1 para relectura y corrección del texto, el 1% señala el 2, el 7.8% el 3, el 36.9% el 4, el 52.4% dice que siempre lo realiza y el 1.9% son las respuestas anuladas.

Considero que elaboro buenos textos que no necesitan previa revisión

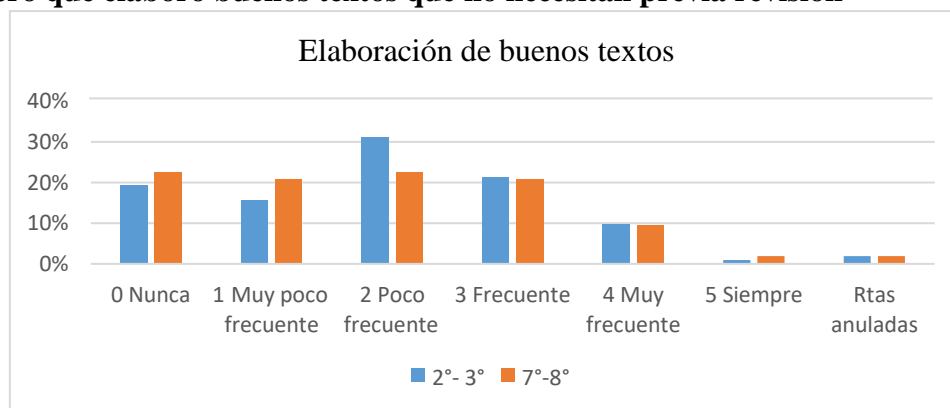


Figura 33. El 22.6% de los estudiantes de últimos semestres dice que nunca considera que elabora buenos textos, el 20.8% señala el 1(muy poco frecuente), el 22.6% el 2 (poco

frecuente), el 20.8% el 3 (frecuente), el 9.4% el 4 (muy frecuente), el 1.9% el 5 y el 1.9% son las respuestas anuladas. El 19.4% de los estudiantes de primeros semestres manifiesta que nunca considera que su escrito es bueno, el 15.5% señala el 1, el 31.1% el 2, el 21.4% el 3, el 9.7% el 4, el 1% el 5 y el 1.9% corresponde a las respuestas anuladas.

Estrategias para iniciar la escritura del texto

Empiezo a escribir sobre lo que sé

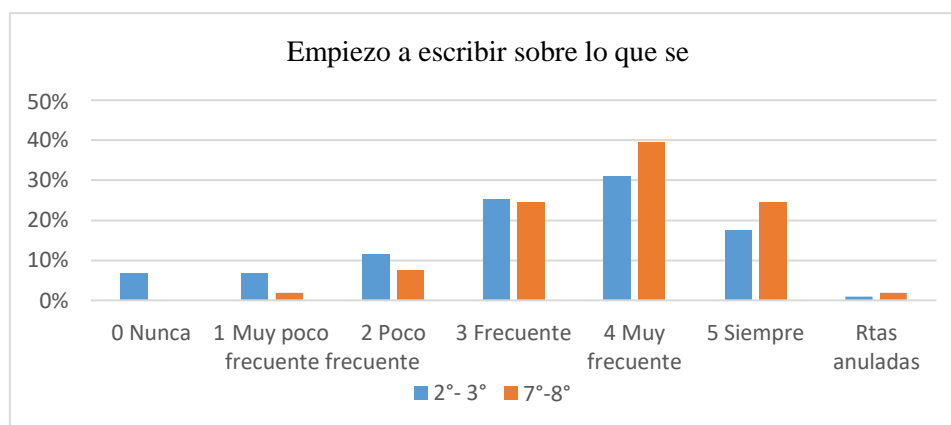


Figura 34. El 0% de los estudiantes de últimos semestres dice que nunca su estrategia para iniciar un texto es escribir sobre lo que saben, el 1.9% indica el 1(muy poco frecuente), el 7.6% el 2 (poco frecuente), el 24.5% el 3 (frecuente), el 39.6% el 4 (muy frecuente), el 24.5% el 5 (siempre) y el 1.9% son las respuestas anuladas. El 6.8% de los estudiantes de primeros semestres dice que nunca usan esta estrategia, el 6.8% señala el 1, el 11.7% el 2, el 25.2% el 3, el 31% el 4, el 17.5% el 5 (siempre) y el 1.0% son las respuestas anuladas.

Desarrollo el plan orientado por el profesor

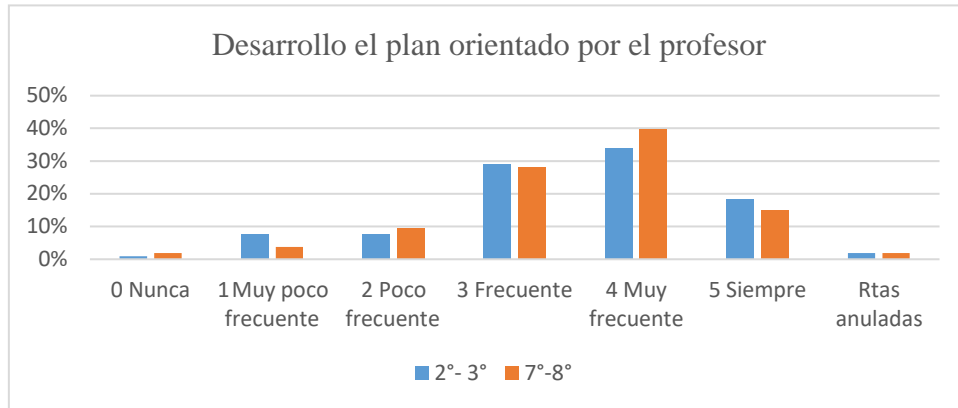


Figura 35. El 1.9% de los estudiantes de últimos semestres dice que nunca su estrategia para iniciar un texto es desarrollar un plan orientado por el profesor, el 3.8% indica el 1(muy poco frecuente), el 9.4% el 2 (poco frecuente), el 28.3% el 3 (frecuente), el 39.6%, 4 (muy frecuente), el 15.1% dice que siempre usan dicha estrategia y el 1.9% son las respuestas anuladas. El 1% de los estudiantes de los primeros semestres plantea que nunca usa esta estrategia, el 7.8% señala el 1, el 7.8% el 2, el 29.1% el 3, el 34% el 4, el 18.4% dice que siempre la usa y el 1.9% corresponde a las respuestas anuladas.

Busco un escrito similar para tener un modelo

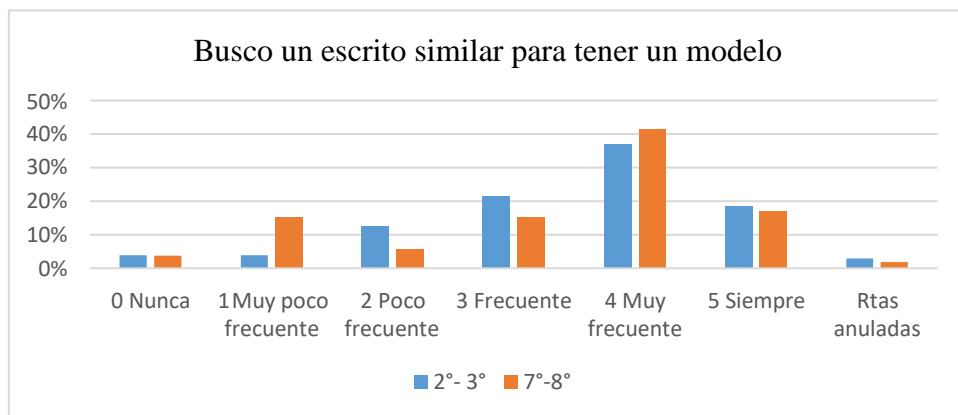


Figura 36. El 3.8% de los estudiantes de últimos semestres dice que nunca su estrategia para iniciar un texto es buscar un escrito similar para tener un modelo, el 15% indica el 1(muy poco frecuente), el 5.7% el 2 (poco frecuente), el 15.1% el 3 (frecuente), el 41.5% el

4 (muy frecuente), el 17% dice que siempre usa dicha estrategia y el 1.9% son las respuestas anuladas. El 3.9% de los estudiantes de los primeros semestres plantea que nunca usa esta estrategia, el 3.9% señala el 1, el 12.6% el 2, el 21.4% el 3, el 36.9% el 4, el 18.4% dice que siempre la usa y el 2.9% corresponde a las respuestas anuladas.

Hago un plan propio que desarrollo

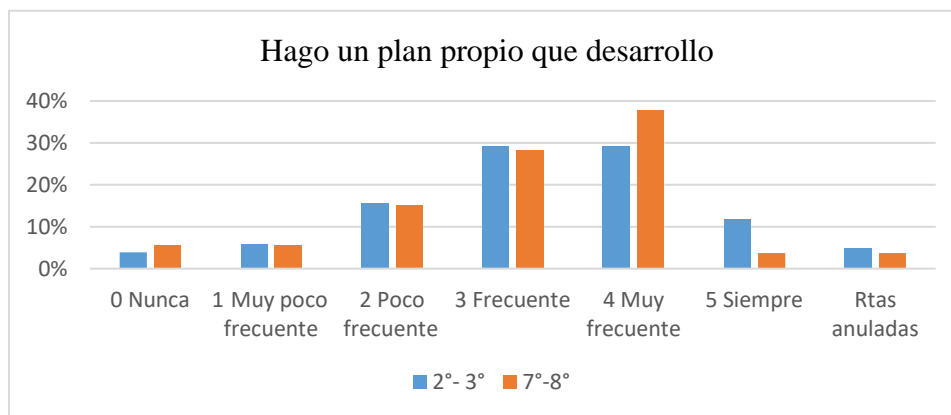


Figura 37. El 5.7% de los estudiantes de últimos semestres dice nunca su estrategia para iniciar un texto es hacer un plan propio que desarrolla, el 5.7% señala el 1(muy poco frecuente), el 15.1% el 2 (poco frecuente), el 28.3% el 3 (frecuente), el 37.7% el 4 (muy frecuente), el 3.8% el 5 (siempre) y el 3.7% son las respuestas anuladas. El 3.9% de los estudiantes de primeros semestres manifiesta que nunca usa esta estrategia, el 5.8% indica el 1, el 15.5% el 2, el 29.1% el 3, el 29.1% el 4, el 11.7% dice que siempre la usa y el 4.9% corresponde a las respuestas anuladas.

Solicito guía de algunos de mis familiares (padres o hermanos)

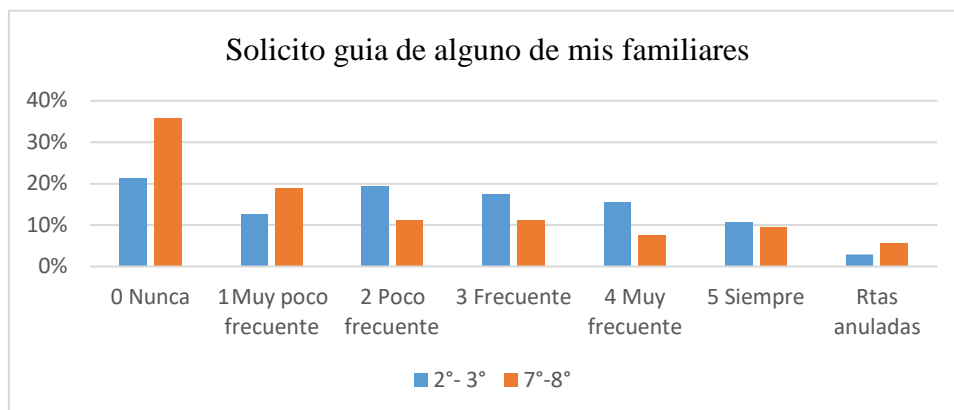


Figura 38. El 35.8% de los estudiantes de últimos semestres dice que nunca su estrategia para iniciar un texto es solicitar guía de un familiar, el 19% indica el 1(muy poco frecuente), el 11.3% el 2 (poco frecuente), el 11.3% el 3 (frecuente), el 7.5% el 4 (muy frecuente), el 9.4% el 5 y el 5.7% son las respuestas anuladas. El 21.4% de los estudiantes de primeros semestres manifiesta que nunca usa esta estrategia, el 12.6% indica el 1, el 19.4% el 2, el 17.5% el 3, el 15.5%, el 4, el 10.7% el 5 y 2.9% son las respuestas anuladas.

Frecuencia con la que se elaboran los siguientes escritos en el aula

Ensayo

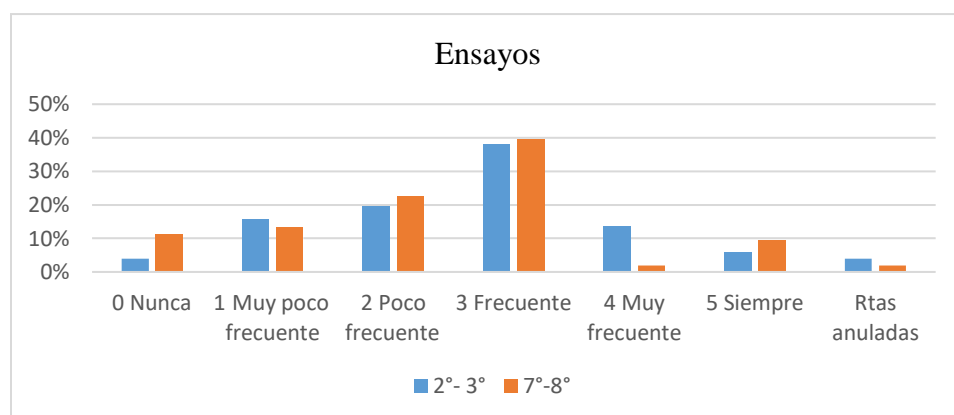


Figura 39. El 11.32% de los estudiantes de últimos semestres dice que nunca se solicita en el aula la escritura de ensayos, el 13.21% señala el 1(muy poco frecuente), el 22.64% el 2

(poco frecuente), el 39.62% el 3 (frecuente), el 1.89% el 4 (muy frecuente), el 9.43% el 5 (siempre) y el 1.89% corresponde a las respuestas anuladas. El 3.9% de los estudiantes de primeros semestres manifiesta que nunca son solicitados, el 15.5% señala el 1 (muy poco frecuente), el 19.4% el 2 (poco frecuente), el 37.9% el 3 (frecuente), el 13.6% el 4 (muy frecuente), el 5.8% el 5 (siempre) y el 3.9% corresponde a las respuestas anuladas.

Respuestas abiertas en evaluaciones

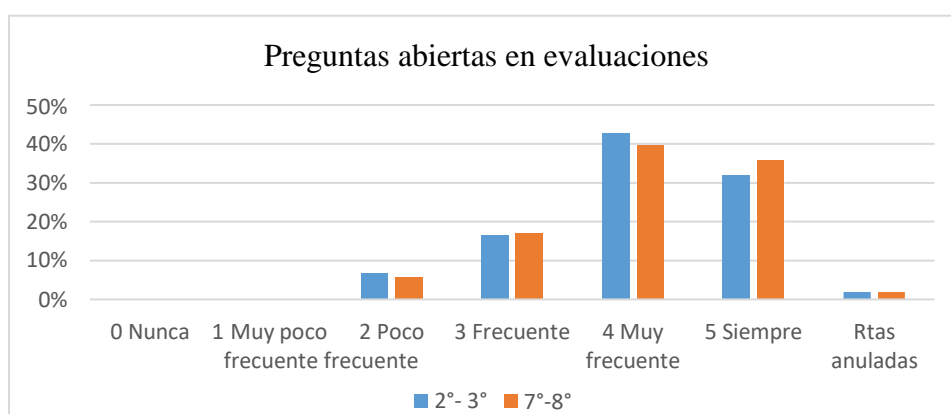


Figura 40. Ningún estudiante de últimos semestres señala 0 (nunca) como frecuencia de solicitud de preguntas abiertas en evaluaciones, no hay estudiantes que escojan el 1 (muy poco frecuente), el 5.66% considera el 2 (poco frecuente), el 16.98% el 3 (frecuente), el 39.62% el 4 (muy frecuente), el 35.85% el 5 (siempre) y el 1.89% son las respuestas anuladas. Ningún estudiante de primeros semestres indica el 0 (nunca), ni el 1 (muy poco frecuente) para este ítem, el 6.8% el 2 (poco frecuente), el 16.5% el 3 (frecuente), el 42.72% el 4 (muy frecuente), el 32.04 % el 5 (siempre) y el 1.94% son las respuestas anuladas.

Resumen

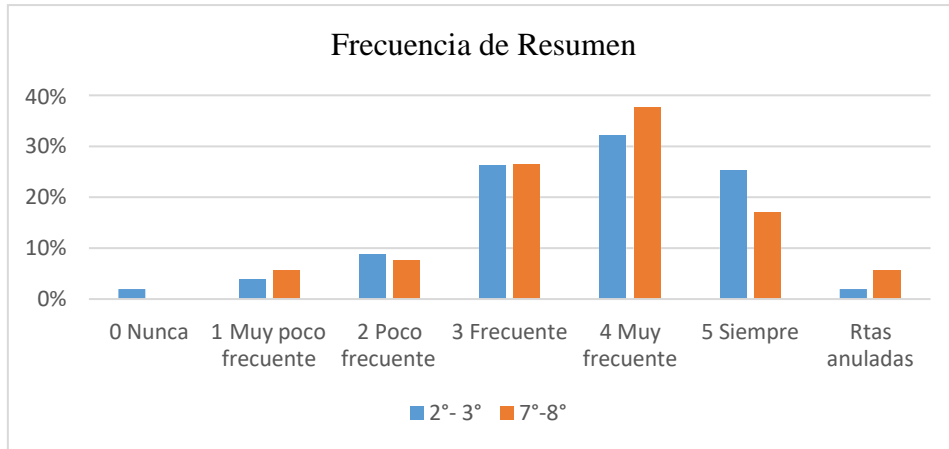


Figura 41. No hay estudiantes de últimos semestres que señalen 0 (nunca) en la frecuencia en que se solicita en el aula resúmenes, el 5.7% señala el 1(muy poco frecuente), el 7.5% el 2 (poco frecuente), el 26.4% el como 3 (frecuente), el 37.7% el 4 (muy frecuente), el 17% el 5 (siempre) y el 5.7% corresponde a las respuestas anuladas. El 1.94% de los estudiantes de primeros semestres manifiesta que nunca se solicita en el aula los resúmenes, el 3.88% señala el 1, el 8.74% el 2, el 26.22% el 3, el 32.04% el 4, el 25.24% el 5 (siempre) y el 1.94% son las respuestas anuladas.

Organizador gráfico (mapa conceptual, cuadro sinóptico, cuadro comparativo, etc.)

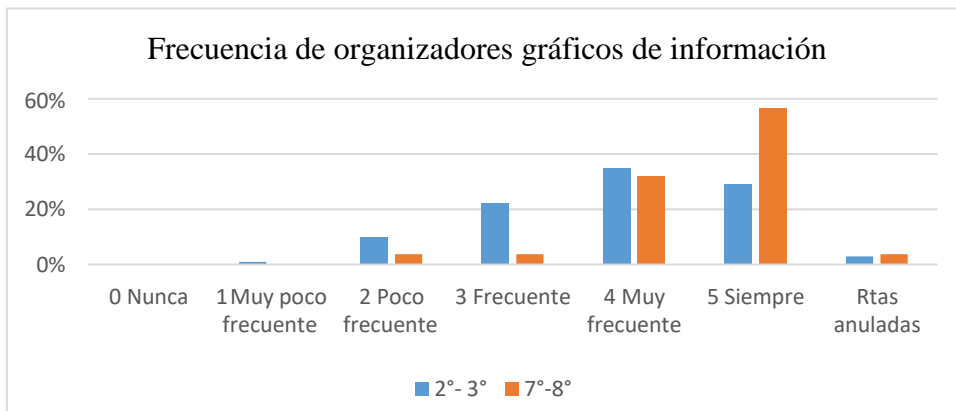


Figura 42. Ningún estudiante de últimos semestres señala 0 (nunca) de frecuencia en que son solicitados en el aula los organizadores gráficos de información, no hay estudiantes que

señalan el 1(muy poco frecuente), el 3.8% el 2 (poco frecuente), el 3.8% el 3 (frecuente), el 32% el 4 (muy frecuente), el 56.6% el 5 (siempre) y el 3.8% . son las respuestas anuladas.

No hay estudiantes de primeros semestres que señalen 0 (nunca) como frecuencia en que se solicita en el aula los organizadores gráficos, el 1% manifiesta el 1, el 9.7%, el 2, el 22.3% el 3, el 35% el 4, el 29.1% el 5 (siempre) y el 2.9% son las respuestas anuladas.

Toma de apuntes

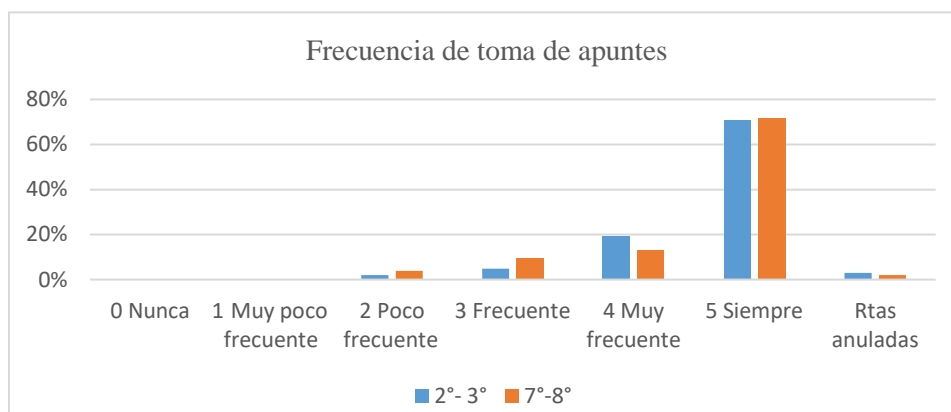


Figura 43. No hay estudiantes de últimos semestres que señalen el 0 (nunca) ni el 1(muy poco frecuente) para la toma apuntes en el aula, el 3.8% manifiesta que el 2 (poco frecuente), el 9.4% el 3 (frecuente), el 13.2% el 4 (muy frecuente), el 71.7% el 5 (siempre) y 1.9% corresponde a las respuestas anuladas. Ningún estudiante de los primeros semestres señala el 0 o el 1 como la frecuencia de toma de apuntes en el aula, el 1.9% indica el 2, el 4.9% el 3, el 19.4% el 4, el 70.9% el 5 (siempre) y el 2.9% son las respuestas anuladas.

Resumen de artículo científico

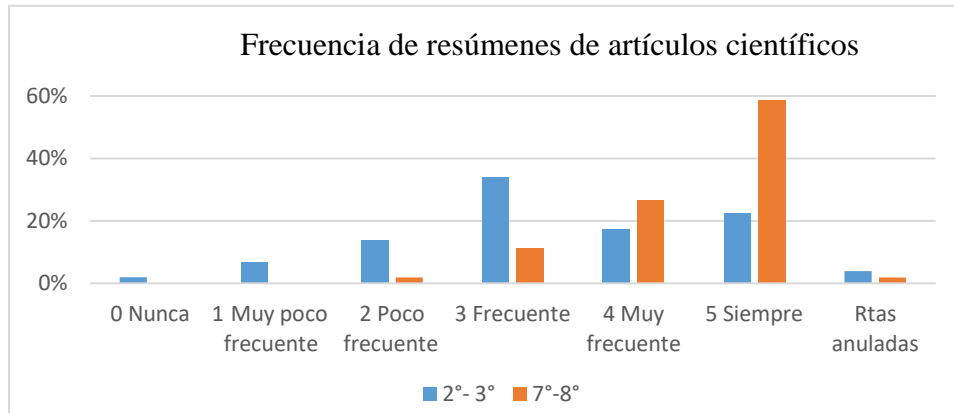


Figura 44. No hay estudiantes de últimos semestres que indiquen 0 (nunca) o 1 (muy poco frecuente) en el uso de resúmenes de artículos científicos en el aula, el 1.9% señala el 2 (poco frecuente), el 11.3% el 3 (frecuente), el 26.4% el 4 (muy frecuente), el 58.5% el 5 (siempre) y el 1.9% son las respuestas anuladas. El 1.9% de los estudiantes de primeros semestres señala el 0 (nunca), el 6.8% el 1, el 13.6% el 2, el 34% el 3, el 17.5% el 4, el 22.3% el 5 (siempre) y el 3.9% corresponde a las respuestas anuladas.

Informes disciplinares (Evaluación, evolución, caracterización...)

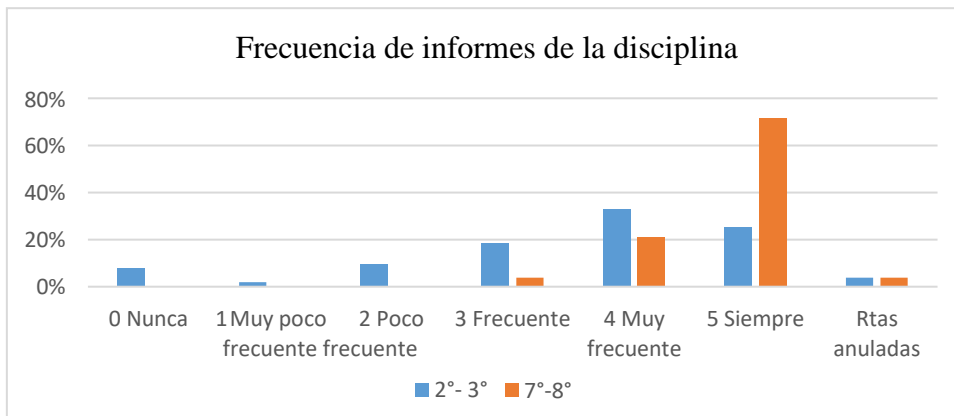


Figura 45. Ningún estudiante de últimos semestres señala 0 (nunca), ni 1(muy poco frecuente), ni 2 (poco frecuente) en la realización de informes disciplinares, el 3.77% indica el 3 (frecuente), el 20.76% el 4 (muy frecuente), el 71.7% el 5 (siempre) y el 3.77% son las

respuestas anuladas. El 7.8% de los estudiantes de primeros semestres dice que nunca realiza informes disciplinarios, el 2% señala el 1, el 9.7% el 2, el 18.4% el 3, el 33% el 4, el 25.2% el 5 (siempre) y el 3.9% corresponde a las respuestas anuladas.

Frecuencia con que usan los profesores las siguientes herramientas para evaluación

Evaluaciones escritas de preguntas Verdadero - Falso

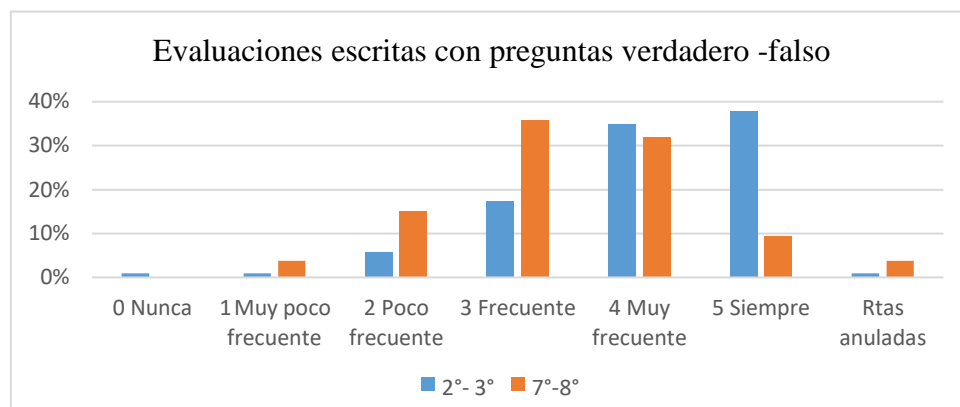


Figura 46. Ningún estudiante de últimos semestres indica 0 (nunca) en evaluaciones de forma escrita a través de preguntas verdadero-falso, el 3.8% señala el 1(muy poco frecuente), el 15.1% el 2 (poco frecuente), el 35.8% el 3 (frecuente), el 32.1% el 4 (muy frecuente), el 9.4% el 5 (siempre) y el 3.8% corresponde a las respuestas anuladas. El 1% de los estudiantes de primeros semestres señala 0 (nunca) para el uso de las preguntas verdadero-falso en las evaluaciones, el 1% indica el 1, el 6% el 2, el 18% el 3, el 35% el 4, el 38% el 5 (siempre) y el 1% corresponde a las respuestas anuladas.

Evaluaciones escritas de preguntas de selección múltiple

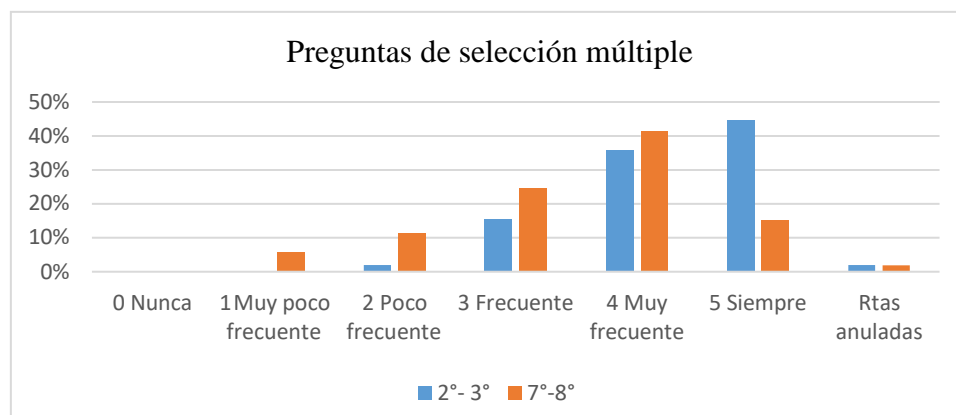


Figura 47. No hay estudiantes de los estudiantes de últimos semestres que indiquen el 0 (nunca) para la evaluación de forma escrita a través de preguntas de selección múltiple, el 5.7% señala el 1(muy poco frecuente), el 11.3% el 2 (poco frecuente), el 24.5% el 3 (frecuente), el 41.5% el 4 (muy frecuente), el 15.1% el 5 (siempre) y el 1.9% son las respuestas anuladas. Ningún estudiante de primeros semestres responde 0 (nunca), ni 1, el 1.9% señala el 2, el 15.5% el 3, el 36% el 4, el 44.7% el 5 (siempre) y el 1.9% son las respuestas anuladas.

Evaluaciones escritas de preguntas abiertas

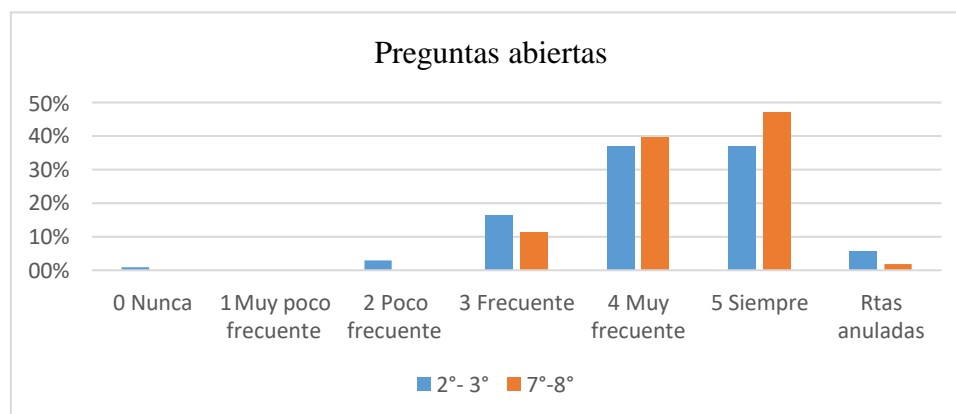


Figura 48. Ningún estudiante de últimos semestres señala el 0 (nunca), ni el 1(muy poco frecuente), ni el 2 (poco frecuente) para la evaluación de forma escrita a través de preguntas abiertas, el 11.3% indica el 3 (frecuente), el 39.6% el 4 (muy frecuente), el 47.2% el 5

(siempre) y el 1.9% son las respuestas anuladas. El 1% de los estudiantes de primeros semestres señala 0 (nunca) para este ítem, el 0% el 1, el 3% el 2, el 16.5% el 3, el 36.8% el 4 y el 36.9% el 5 (siempre) y 5.8% corresponde a las respuestas anuladas.

Bitácoras o portafolios

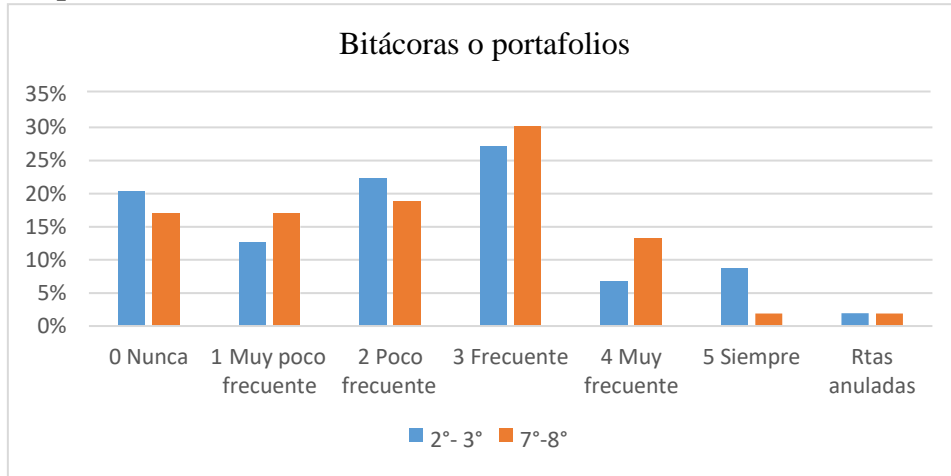


Figura 49. El 16.9% de los estudiantes de últimos semestres indica 0 (nunca) para la evaluación de forma escrita a través de bitácoras o portafolios, el 17% el 1 (muy poco frecuente), el 18.9% el 2 (poco frecuente), el 30.2% el 3 (frecuente), el 13.2% el 4 (muy frecuente), el 1.9% el 5 (siempre) y el 1.9% son las respuestas anuladas. El 20.39% de los estudiantes de primeros semestres indica 0 (nunca) a este ítem, el 12.62% el 1, el 22.33% el 2, el 27.18% el 3, el 6.8% el 4, el 8.74% el 5 (siempre) y el 1.94% son las anuladas.

Trabajos escritos tipo ensayo

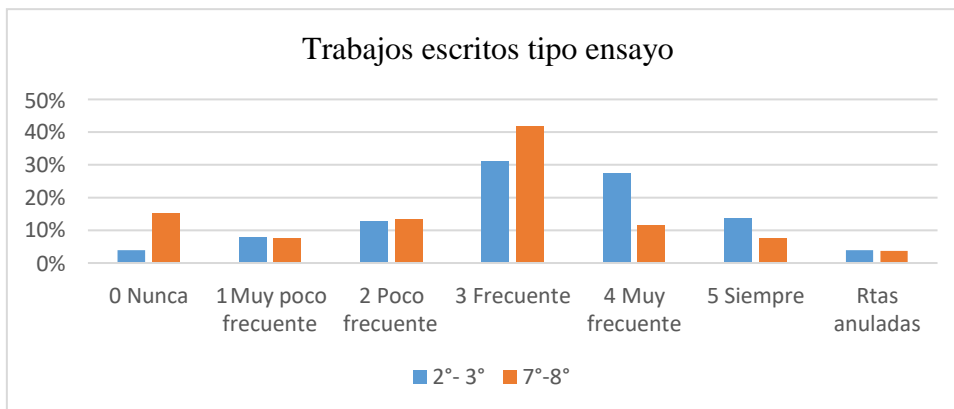


Figura 50. El 15.09% de los estudiantes de últimos semestres señala el 0 (nunca) para la evaluación de forma escrita a través de escritos argumentativos tipo ensayo, el 7.55% el 1(muy poco frecuente), el 13.21% el 2 (poco frecuente), el 41.51% el 3 (frecuente), el 11.32% el 4 (muy frecuente), el 7.55% el 5 (siempre) y el 3.77% las respuestas anuladas. El 3.88% de los estudiantes de primeros semestres indica el 0 (nunca), el 7.77% el 1, el 12.62% el 2, el 31.07% el 3, el 27.18% el 4, el 13.6% el 5 (siempre) y el 3.88% las respuestas anuladas.

Exposiciones o pruebas orales

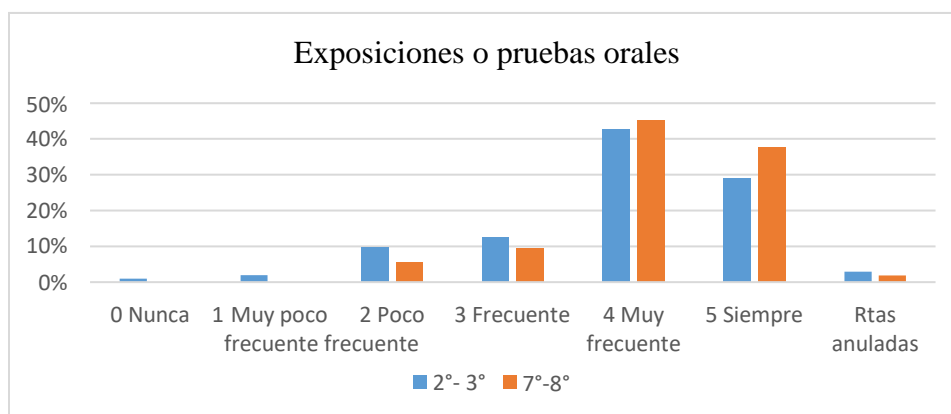


Figura 51. Para la evaluación de forma oral a través de exposiciones o pruebas orales ningún estudiante de últimos semestres indica el 0 (nunca), ni el 1(muy poco frecuente); el 5.7% señala el 2 (poco frecuente), el 9.4% el 3 (frecuente), el 45.3% el 4 (muy frecuente), el 37.7% el 5 y el 1.9% son las respuestas anuladas. El 1% de los estudiantes de primeros semestres señala el 0 (nunca), el 2% el 1, el 9.7% el 2, el 12.6% el 3, el 42.7% el 4, el 29.1% el 5 (siempre) y el 2.9% corresponde a las respuestas anuladas.

Frecuencia de escogencia del sitio para escribir

La biblioteca

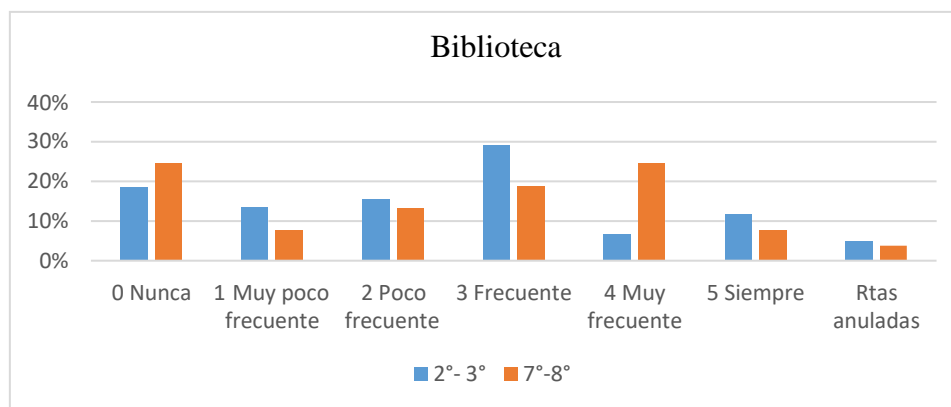


Figura 52. El 24.5% de los estudiantes de los últimos semestres dice que nunca realiza tareas de escritura en la biblioteca, el 7.5% indica el 1 (muy poco frecuente), el 13.2% el 2 (poco frecuente), el 19% el 3 (frecuente), el 24.5% el 4 (muy frecuente), 7.5% el 5 siempre y el 3.8% son las respuestas anuladas. El 18.4% de los estudiantes de los primeros semestres señala el 0 (nunca), el 13.6% el 1, el 15.5% el 2, el 29.1% el 3, el 6.8% el 4, 11.7% el 5 y el 4.9% corresponde a las respuestas anuladas.

La casa

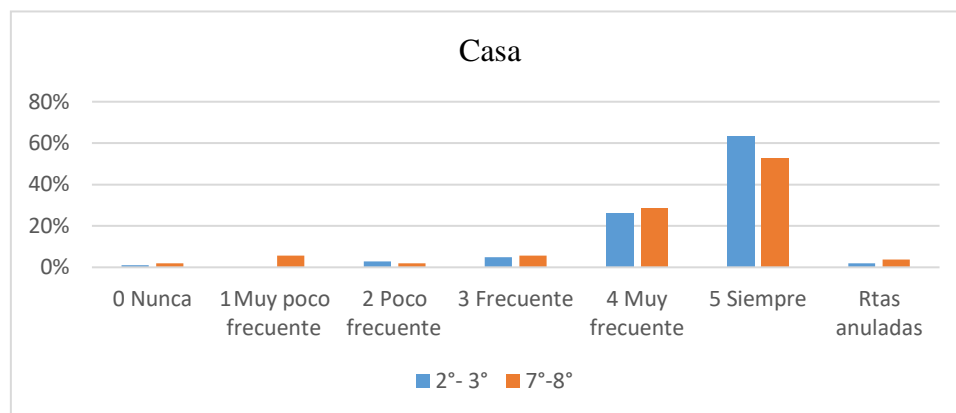


Figura 53. El 1.89% de los estudiantes de los últimos semestres dicen que nunca realiza tareas de escritura en la casa, el 5.66% indica el 1 (muy poco frecuente), el 1.89% el 2 (poco frecuente), el 5.66% el 3 (frecuente), el 28.3% el 4 (muy frecuente), el 52.83% el 5 (siempre)

y el 3.77% son las respuestas anuladas. El 1% de los estudiantes de los primeros semestres señala el 0 (nunca), el 0% el 1, el 2.9% el 2, el 4.9% el 3, el 26.2% el 4, 63.1% el 5 y el 1.9% corresponde a las respuestas anuladas.

La cafetería

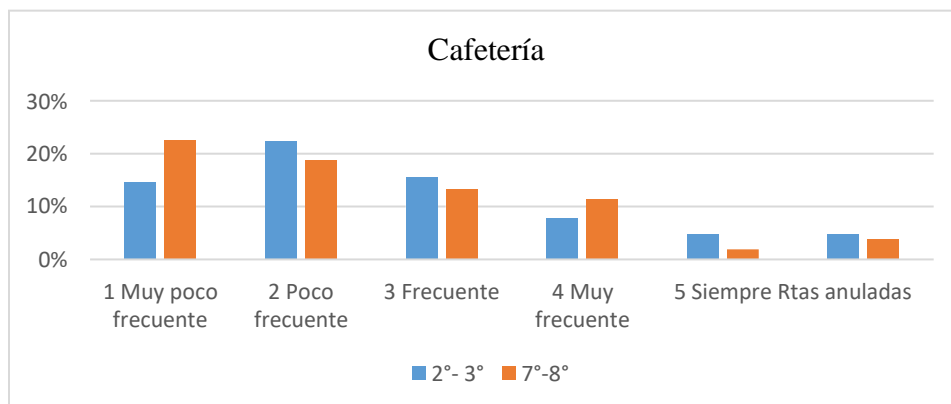


Figura 54. El 28.3% de los estudiantes de los últimos semestres manifiesta que nunca realiza tareas de escritura en la cafetería, el 22.6% indica el 1(muy poco frecuente), el 18.9% el 2 (poco frecuente), el 13.2% 3 (frecuente), el 11.3% el 4 (muy frecuente), 1.9% el 5 (siempre) y el 3.8% son las respuestas anuladas. El 30% de los estudiantes de los primeros semestres señala el 0, el 14.6% el 1, el 22.3% el 2, el 15.5% el 3, el 7.8% el 4, 4.9% el 5 y el 4.9% corresponde a las respuestas anuladas.

La hemeroteca

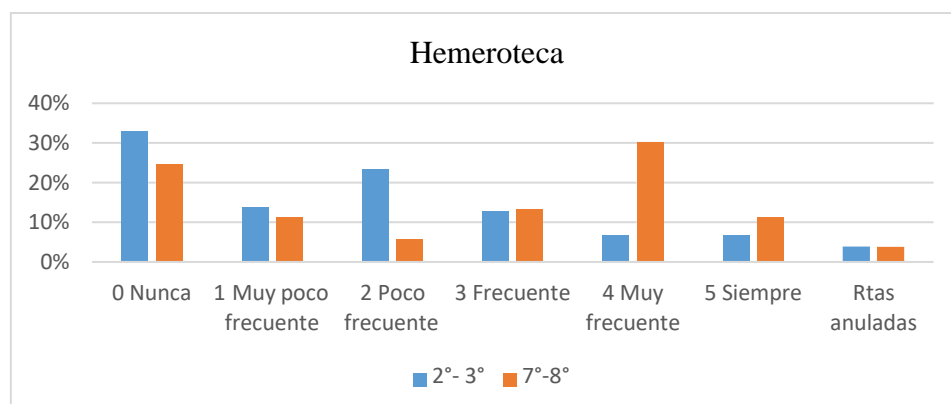


Figura 55. El 24.5% de los estudiantes de los últimos semestres dice que nunca realiza tareas de escritura en la hemeroteca, el 11.3% señala el 1(muy poco frecuente), el 5.7% el 2 (poco frecuente), el 13.2% el 3 (frecuente), el 30.2% el 4 (muy frecuente), 11.3% el 5 (siempre) y el 3.8% son las respuestas anuladas. El 33% de los estudiantes de los primeros semestres expresa que nunca realiza tareas de escritura en este sitio, el 13.6% marca el 1, el 23.3% el 2, el 12.6% el 3, el 6.8% el 4, 6.8% el 5 y el 3.9% son las respuestas anuladas.

Frecuencia de uso de los siguientes instrumentos para la elaboración de los escritos
Computador

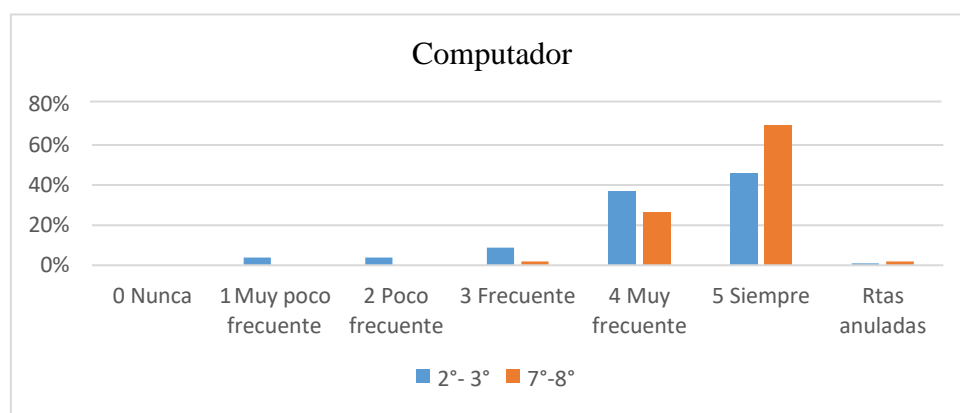


Figura 56. Ningún estudiante de los últimos semestres indica 0 (nunca), ni el 1 (muy poco frecuente), ni el 2 (poco frecuente) en el uso del computador para escribir, 1.9% el 3 (frecuente), el 26,4% el 4 (muy frecuente), 69.8% el 5 (siempre) y el 1.9% son las respuestas anuladas. No hay estudiantes de primeros semestres que señale el 0 para este ítem, el 3.9% marca el 1, el 3.9% el 2, el 8.7% el 3, 36.9%, el 4 y 45.6% el 5 y el 1% son las respuestas anuladas.

Cuaderno

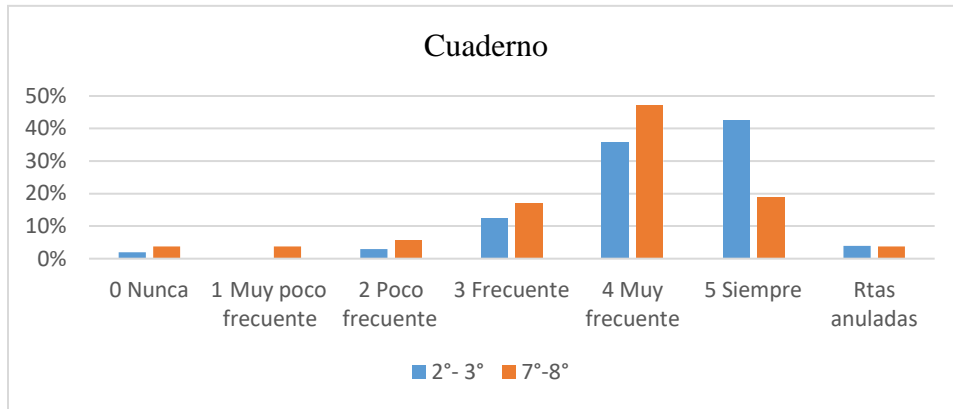


Figura 57. El 3.77% de los estudiantes de últimos semestres informa que nunca usa el cuaderno para realizar sus escritos académicos, el 3.77% señala el 1(muy poco frecuente), el 5.66% el 2 (poco frecuente), el 16.9% el 3 (frecuente), el 47.2% el 4 (muy frecuente), 18.9% el 5 (siempre) y el 3.8% son las respuestas anuladas. El 2% de los estudiantes de primeros semestres reporta que nunca usa el cuaderno para tal fin, el 2.9% señala el 1, el 12.6% el 3, el 35.9% el 4, el 42.7% el 5 y el 3.9% son las respuestas anuladas.

Celular

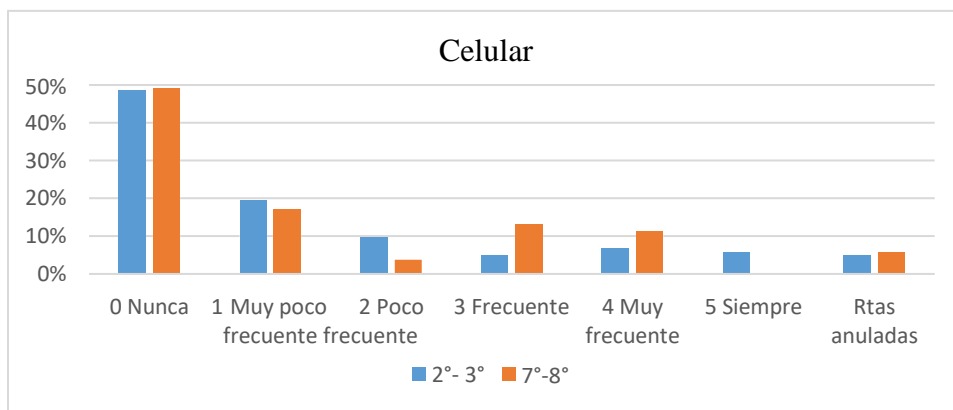


Figura 58. El 49% de los estudiantes de últimos semestres dice que nunca usa el celular para hacer los escritos académicos, el 17% indica el 1(muy poco frecuente), 3.8% el 2 (poco frecuente), el 13.2% el 3 (frecuente), el 11.3% el 4 (muy frecuente), 0% el 5 (siempre) y el 5.7% son las respuestas anuladas. El 48.5% estudiantes de los primeros

semestres señala el 0 (nunca), el 19.4% el 1, el 9.7% el 2, el 4.9% el 3, el 6.8% el 4, el 5.8% el 5 (siempre) y el 4.9% corresponde a las respuestas anuladas.

Tablet

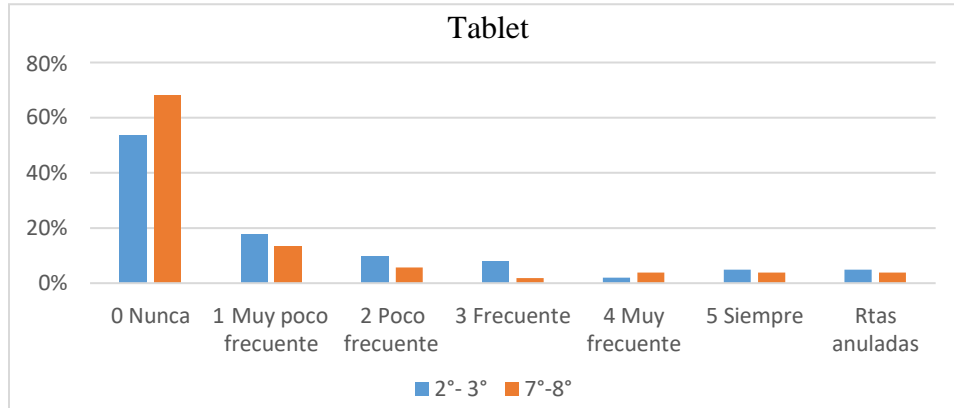


Figura 59. El 67.9% de los estudiantes de últimos semestres reporta que nunca usa la tablet para elaborar escritos académicos, 13.2% señala el 1(muy poco frecuente), el 5.7% el 2 (poco frecuente), el 1.89% el 3 (frecuente), el 3.77% el 4 (muy frecuente), 3.77% el 5 (siempre) y el 3.77% son las respuestas anuladas. El 53.4% de los estudiantes de primeros semestres dice que nunca la usa para tal fin, el 17.5% indica el 1, el 9.7% el 2, el 7.8% el 3, el 1.9% el 4, el 4.85% el 5 y el 4.85% son las respuestas anuladas.

Resultados generales de aspectos socioculturales

Aspectos familiares

¿Cuáles el nivel educativo de su mamá o de quien cumple esta función en su familia?

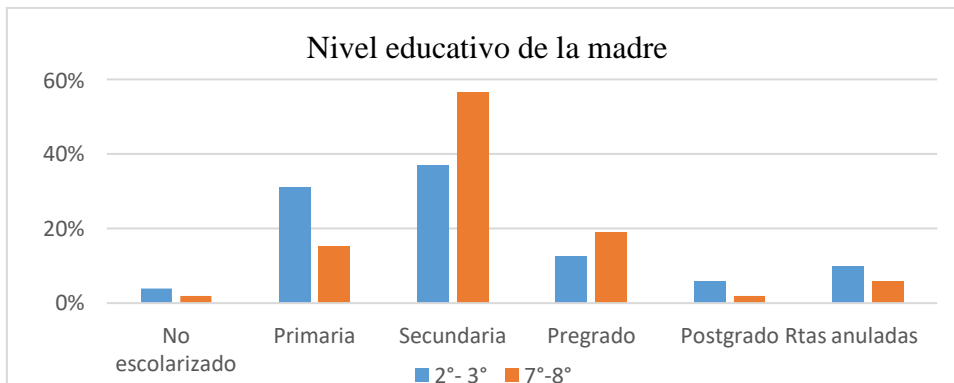


Figura 60. El 1.89% de los estudiantes de últimos semestres reporta que la madre no recibió educación formal, el 15.1% hasta primaria, el 56.6% hasta secundaria, el 18.87% informa que el nivel educativo de la mamá es pregrado, el 1,88% dice que es postgrado y el 5.66% corresponde a las respuestas anuladas; mientras que en los primeros semestres el 3.9% manifiesta que su mamá no estuvo escolarizada, el 31.1% que estudió hasta primaria, el 36.9% hasta bachillerato, el 12.6% pregrado y el 5.8% que estudió hasta postgrado y el 9.7% son las respuestas anuladas.

¿Cuál es el nivel educativo de su papá o de quien cumple esta función es su familia?

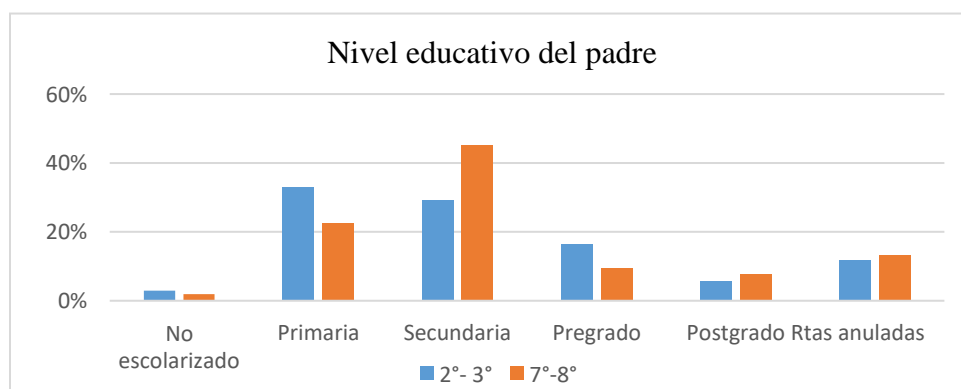


Figura 61. El 2% de los estudiantes de últimos semestres reporta que el papá no recibió educación formal, el 22.6% hasta primaria, el 45.3% hasta secundaria y el 9.4% informa que el nivel educativo del papá es pregrado, el 7.5% que es postgrado y el 13.2% corresponde a las respuestas anuladas; mientras que en los primeros semestres el 3% dice que su padre no estuvo escolarizado, el 33% que estudió hasta primaria, el 29% hasta bachillerato, el 17% pregrado, el 6% que estudió hasta postgrado y el 12% son las respuestas anuladas.

Historia escolar

¿Cómo puede calificar su desempeño académico durante el colegio?

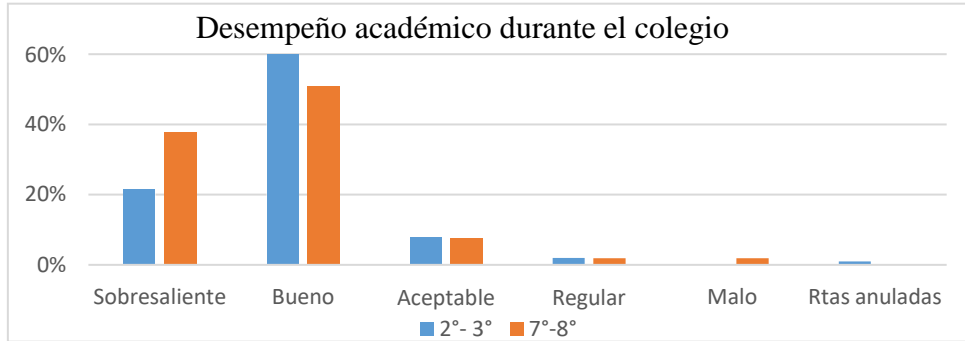


Figura 62. El 37.7% de los estudiantes de últimos semestres considera que su desempeño en el colegio fue sobresaliente, el 51% que fue bueno, el 7.5% aceptable, el 1.9% regular y el 1.9% malo. El 21% de los estudiantes de primeros semestres reporta que su desempeño en el colegio fue sobresaliente, el 68% bueno, el 8% aceptable, el 2% regular, el 0% malo y el 1% corresponde a las respuestas anuladas.

¿Cómo puede calificar su desempeño académico durante la universidad?

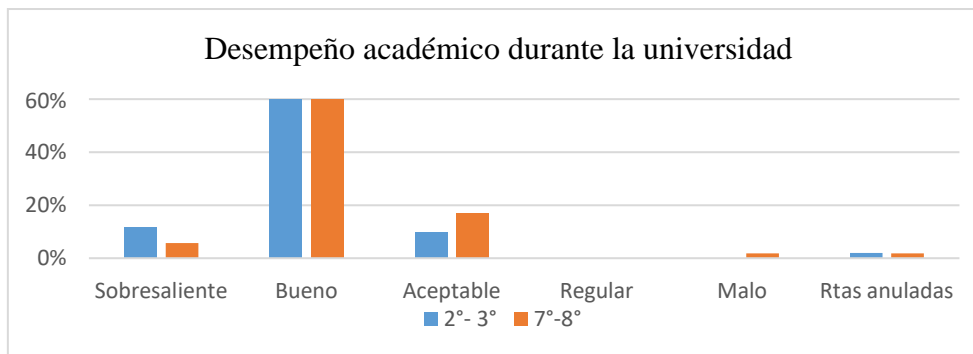


Figura 63. El 11.7% de los estudiantes de últimos semestres considera que su desempeño durante la universidad ha sido sobresaliente, el 76.7% bueno, el 9.7% aceptable, el 0% regular, el 0% malo y 1.9% son las respuestas anuladas. El 5.66% de los estudiantes de primeros semestres reporta que su desempeño durante la universidad ha sido sobresaliente, el 73.58% bueno, el 17% aceptable, el 0% regular, el 1.88% malo y el 1.88% corresponde a las respuestas anuladas.

¿En qué nivel considera que el colegio le brindó las herramientas necesarias de escritura para enfrentarse a la exigencia académica universitaria?

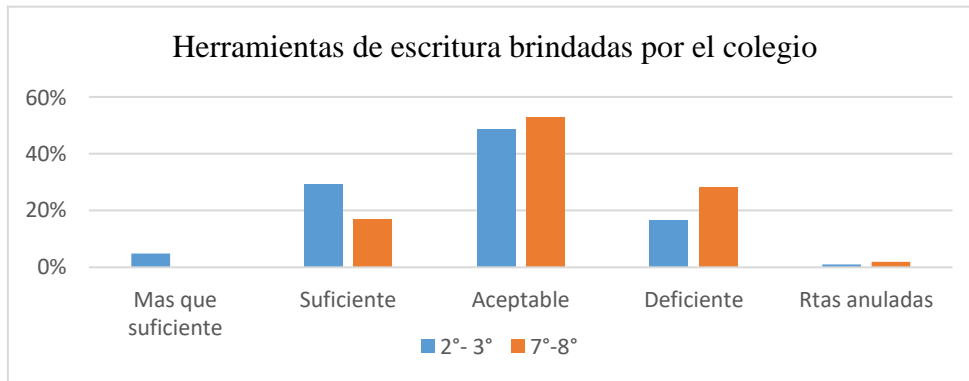


Figura 64. No hay estudiantes de últimos semestres que considera que el colegio le dio herramientas más que suficientes de escritura, el 17% suficientes, el 52.8% aceptables, el 28.3% deficientes y 1.9% corresponde a las respuestas anuladas. El 4.9% de los estudiantes de primeros semestres considera que el colegio le brindó herramientas más que suficientes para escribir, el 29.1% suficientes, el 48.5% de manera aceptable, el 16.5% deficientes y el 1% corresponde a las respuestas anuladas.

¿Hace cuánto se graduó del colegio?

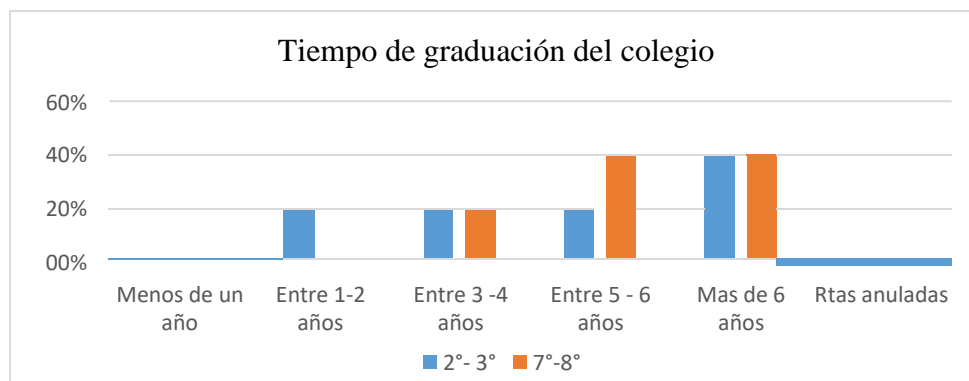


Figura 65. El 20.8% de los estudiantes de últimos semestres informa que se graduó del colegio hace 3-4 años, el 37.7% entre 5-6 años y el 41.5% hace más de 6 años. El 3.9% de los estudiantes de primeros semestres se graduó hace menos de un año, el 19.4% entre 1-2

años, el 19.4% entre 3-4 años, el 17.5% hace 5-6 años, el 37.9% hace más de 6 años y 1.9% corresponde a las respuestas anuladas.

¿Ha recibido tutorías de escritura para cumplir con los objetivos de las asignaturas?

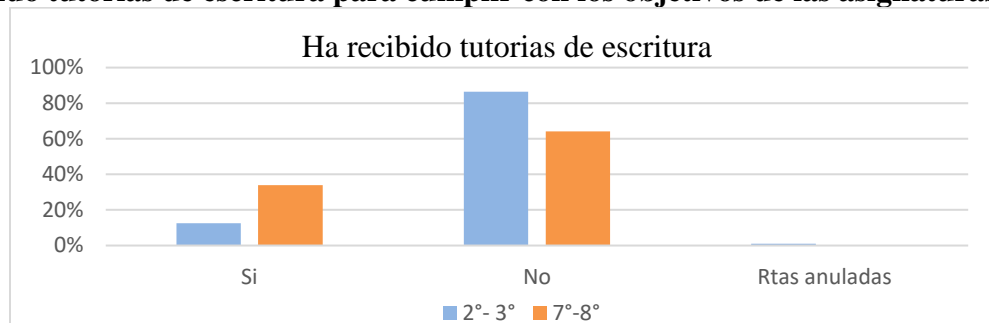


Figura 66. El 33.9% de los estudiantes de últimos semestres reporta que sí ha recibido tutorías de escritura, el 64.2% que no y el 1.9% corresponde a las respuestas anuladas. El 12.6% de los estudiantes de primeros manifiesta que sí ha recibido tutorías en escritura, el 86.4% que no y el 1% son las respuestas anuladas.

Tiene otra formación después del bachillerato

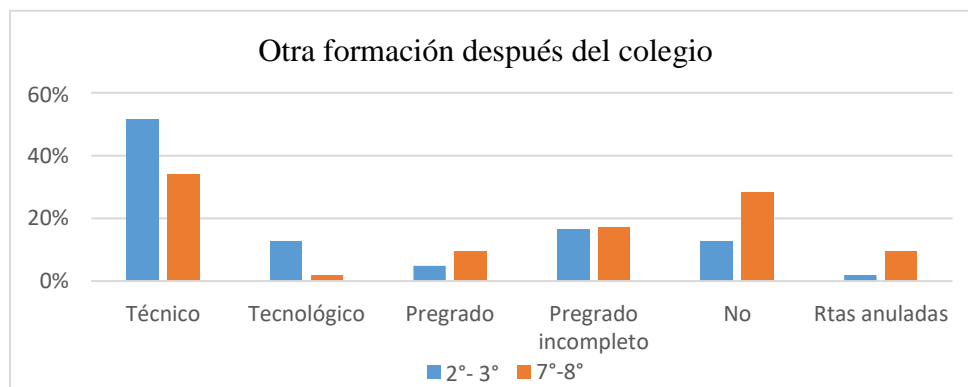


Figura 67. El 33.9% de los estudiantes de últimos semestres reporta tener estudios técnicos, el 2% tecnológicos, el 9.4% pregrado universitario completo, el 17% pregrado incompleto, el 28.3% no tener estudios adicionales y el 9.4% corresponde a las respuestas anuladas. El 51% de estudiantes de primeros semestres tiene formación técnica, el 12.6% estudios

tecnológicos, el 4.9% pregrado, el 16.5% pregrado incompleto, el 13% reporta no tener otra formación después del colegio y el 2% son las respuestas anuladas.

¿Qué cursos de habilidades de comunicación ofrecidos por la universidad ha cursado?

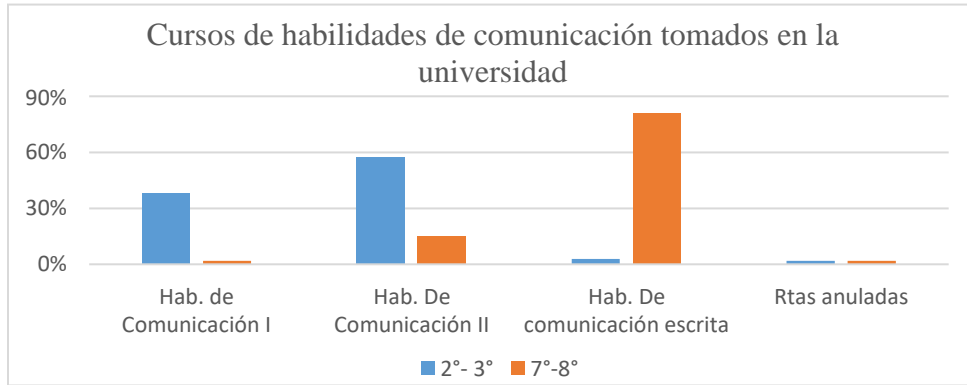


Figura 68. El 1.9% de los estudiantes de últimos semestres reporta que solo ha tomado el curso de habilidades de comunicación I, el 15.1% el de comunicación II, el 81.1% el de habilidades de comunicación escrita y el 1.9% corresponde a las respuestas anuladas. El 37.9% de estudiantes de primeros semestres reporta que solo ha tomado el curso de habilidades de comunicación I, el 57.3% el de comunicación II, el 2.9% el de comunicación escrita y el 1.9% corresponde a las respuestas anuladas.

¿Qué semestre se encuentra cursando actualmente?

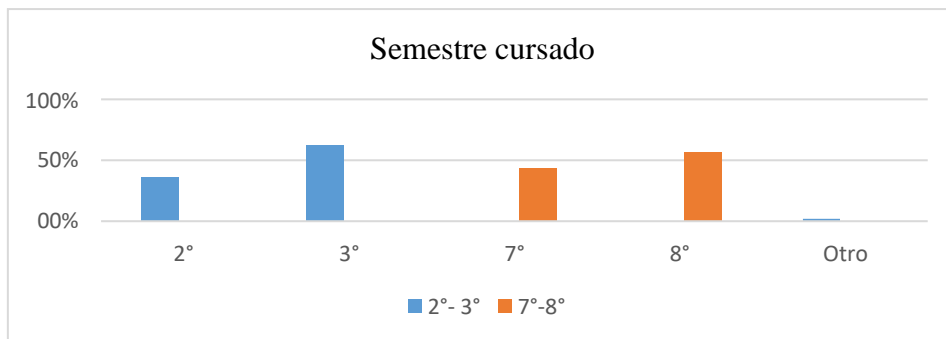


Figura 69. De los estudiantes encuestados de los últimos semestres el 43.4% informa que se encuentra en 7° y el 56.6% en 8°. De los estudiantes encuestados de los primeros semestres el 36% está en 2°, el 62.1% en 3° semestre y el 1.9% en otro semestre.

Análisis de datos/discusión

Los datos se analizaron bajo la luz del marco teórico y metodológico expuesto en el cuerpo de la investigación, estos datos obtenidos de la investigación realizada bajo el paradigma cuantitativo permiten aproximarse a la realidad del proceso educativo en el aula. En esta parte se expone el análisis de resultados, primero se describe por grupo de semestres iniciales y finales sobre las creencias, conocimientos y prácticas sobre la escritura académica; a continuación, se realiza la comparación entre los grupos con base en las categorías establecidas y finalmente se presentan las recomendaciones.

Descripción semestres iniciales

Relacionado con las creencias y los conocimientos generales sobre la escritura la mayoría de los estudiantes de primeros semestres manifiesta un bajo grado de acuerdo con la afirmación que para ser un buen escritor se necesita un don innato, encontrándose que sólo el 25.2% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con dicha afirmación. El 62.1% no considera que es un buen escritor, el 58.3% manifiesta que ser buen escritor significa tener letra clara y buena ortografía y el 88.3% piensa que ser un buen escritor es transmitir de manera clara ideas y pensamientos. El 88.3% dice que el colegio debería enseñar a escribir bien. El 59.2% expresa un grado alto de acuerdo con que para escribir un texto académico es suficiente saber del tema. Con referencia a la escritura como proceso el 92.2% de los estudiantes de primeros semestres expresa que está de acuerdo con que escribir es un proceso que requiere de trabajo continuo. El 87.4% dice que una vez se aprende a escribir es para toda la vida y el 80.6% piensa que al aprender a escribir bien se puede construir escritos en cualquier contexto académico.

Estos resultados a grandes rasgos son positivos en la medida en que la mayoría de los estudiantes cree que la escritura no es una habilidad fija, sino que se puede mejorar, identifican

su carácter de proceso y reconocen que existen debilidades como escritores lo que hace más fácil buscar o aceptar orientación al respecto. Es necesario trabajar sobre la escritura como un sistema complejo que implica el uso de diferentes elementos para su manejo y sobre la escritura como práctica social pues creen que una vez se aprende a escribir se pueden construir textos en cualquier contexto académico.

En lo concerniente a la escritura en la universidad sólo el 16.5% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que escribir textos académicos en la universidad es fácil; el 94.2%, de estudiantes piensa que se pueden mejorar las habilidades de escritura en la universidad, el 96.1% que es posible continuar aprendiendo a escribir en esta y el 35.9% cree que tiene las herramientas para construir textos propios de fonología. El 86.4% piensa que los docentes de las diferentes asignaturas deben ayudar a mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes y el 32% está de acuerdo con que los docentes se deben dedicar solamente a los contenidos de sus cursos. El 94.2% opina que lo que espera el profesor en el escrito es evidenciar que los estudiantes han aprendido el tema desarrollado. El 81% dice que escribir en la universidad es expresar ideas, pensamientos, conocimientos a través de la modalidad verbal escrita., el 92.3% manifiesta que escribir en la universidad es una importante herramienta de conocimiento y el 79.6% que la escritura en la universidad es usada principalmente como una forma de evaluación.

Con estos resultados se confirma la visión que tienen los estudiantes sobre la posibilidad de continuar mejorando la escritura en el nivel universitario, reconocen que no es una tarea fácil y que todavía no cuentan con las herramientas para construir textos propios de su área. La mayoría de los estudiantes cree que los profesores deben apoyar el desarrollo de las habilidades escriturales de los estudiantes y no dedicarse únicamente a los contenidos propios del curso. Perciben que la escritura en la universidad es utilizada como una herramienta de conocimiento,

como una forma de comunicación y como un instrumento de evaluación.

Con relación a la actitud frente a la entrega de trabajos escritos el 67% dice que dedica más tiempo a los escritos de los cursos que más les interesa y el 34% manifiesta estar de acuerdo con que es más importante entregar un escrito a tiempo que bien elaborado. En cuanto al apoyo que recibe el 58.2% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que tienen la oportunidad de reelaborar sus escritos para presentar una mejor versión, el 59.22% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que los profesores de los diferentes cursos guían la elaboración de los escritos brindando un plan claro de lo que se espera del texto, el 50.45% expresa que las correcciones de los escritos realizadas por los profesores son marcas resaltadas con círculos y/o signos de interrogación sin explicación, mientras que el 49.5% dice que las correcciones que hacen los profesores son claras y precisas, lo que facilita el proceso de reelaboración; debido a las opiniones diversas se puede pensar que estos resultados reflejan falta de un mayor trabajo enfocado a mejorar las habilidades escriturales de los estudiantes, porque puede ser que no todos los docentes apoyen el proceso o que no se hace de una manera sistemática.

Referido a las estrategias para elaborar escritos el 84.5% dice que consulta diferentes fuentes de información antes de elaborar un escrito, el 71% manifiesta que se plantea un objetivo de escritura antes de escribir el texto, el 73.8% de los estudiantes expresa una alta frecuencia en el uso de la estrategia de iniciar a escribir sobre lo que saben, el 81.5% dice que desarrolla el plan orientado por el profesor, el 76.7% manifiesta que utiliza un escrito modelo para realizar su texto, el 69.9% expresa que hace un plan propio que desarrolla y el 43.7% dice que solicita apoyo de su familia para orientar la elaboración del escrito. En lo relacionado con la revisión 53.4% manifiesta que con frecuencia la solicita al profesor de manera anticipada, el 47.6% busca la revisión de un familiar, el 68.9% por parte de un compañero, el 32.1% considera que con

frecuencia escriben buenos textos que no necesitan corrección y 97.1% dice que una de sus estrategias de uso frecuente es la relectura y corrección del texto. En general parece que los estudiantes de primeros semestres planean con frecuencia sus escritos a través de diferentes estrategias, de la misma manera realizan el proceso de revisión.

Con respecto a los textos trabajados en el aula el 57.3% dice que el ensayo se solicita con mediana frecuencia, el 83.4% manifiesta que con muy alta frecuencia el resumen, al igual que los organizadores gráficos de información 86.3%, la toma de apuntes con el 95.2%, los resúmenes de artículos científicos 73.8% y el 76.6% reporta que los escritos propios de fonología son solicitados con alta frecuencia.

En cuanto a la evaluación los estudiantes de semestres iniciales dicen que es de muy alta frecuencia el uso de preguntas falso- verdadero (90.4%), las preguntas de selección múltiple (96.1%), las preguntas abiertas (91%) y las exposiciones o pruebas orales (84.4%). Son usados con alta frecuencia los trabajos escritos tipo ensayo (71.9%) y con frecuencia media las bitácoras o portafolios (42.9%). Se puede observar que son varios los tipos de texto solicitados en el aula con una frecuencia alta o muy alta, excepto el ensayo que es utilizado más como una forma de evaluación.

Los estudiantes de primeros semestres manifiestan que elaboran sus escritos académicos con muy alta frecuencia en la casa (94.2%), seguido por la biblioteca de media frecuencia (47.5%) y de baja frecuencia la cafetería (28.2%) y la hemeroteca (26.2%). Para la elaboración de los escritos reportan como de muy alta frecuencia el uso del computador (91.2%) y el del cuaderno (91.2%). De muy baja frecuencia el celular (17.5%) y la tablet (14.6%).

Con relación a los aspectos socioculturales los estudiantes de semestres iniciales dicen que el nivel educativo de la madre es: el 3.9% no escolarizada, el 31.1% primaria el 36.9%

secundaria, el 12.6% pregrado y el 5.8% postgrado. El nivel educativo del padre es: el 2.9% no escolarizado, el 33% primaria, el 29.1% secundaria, el 16% pregrado y el 5.8% postgrado. El porcentaje más alto se registra en secundaria tanto para la madre como para el padre, se observa un nivel educativo más alto en el padre que en la madre en pregrado y postgrado.

En cuanto a la historia escolar el 21.4% considera que su desempeño académico durante el colegio fue sobresaliente, el 68% bueno, el 7.8% aceptable, el 1.9% regular y ninguno malo. El desempeño académico durante la universidad el 11.7% dice que ha sido sobresaliente, el 76.6% bueno, el 9.7% aceptable y ninguno considera que el desempeño sea regular o malo. Con respecto a las herramientas de escritura brindadas por el colegio el 4.9% manifiesta que fue más que suficiente, el 29.1% suficiente, el 48.5% aceptable y el 16.5% deficiente. En este grupo de estudiantes el 3.9% dice que se graduó del colegio hace menos de un año, el 19.4%, entre 1-2 años, 19.4%, entre 3 -4 años, el 17.5%, entre 5 - 6 años 17.5%, y el 37.9% hace más de 6 años. Esto probablemente está relacionado con otros estudios realizados después del colegio, el 51% dice que cursó un estudio técnico, el 13% tecnológico, el 5% pregrado completo y el 17%, pregrado incompleto. En general perciben que el desempeño académico en el colegio y en la universidad es bueno. Un porcentaje importante de estudiantes piensa que el colegio le brindó herramientas de escritura entre aceptables y más que suficientes.

Por otro lado, el 12.6% manifiesta que sí ha recibido tutorías de escritura en la universidad y no ha recibido el 86.4%. El 37.9% dice que tomó el curso de habilidades de comunicación I, el 57.3% el curso de habilidades de comunicación II y el 2.9% el de habilidades de comunicación escrita. El 35.9% reporta que cursa 2° semestre y el 62.1% cursa 3° semestre, estos cursos pueden haber ampliado el conocimiento sobre la escritura como proceso y probablemente por esto saben de las estrategias de planeación y revisión de los escritos.

Descripción semestres finales

Respecto a las creencias y los conocimientos generales sobre la escritura el 83% de los estudiantes de semestres finales manifiesta un bajo grado de acuerdo con la afirmación que para ser un buen escritor se necesita un don innato, encontrándose que sólo el 17% está de acuerdo con dicha afirmación. El 64.15% no considera que es un buen escritor, el 43.4% manifiesta que ser buen escritor significa tener letra clara y buena ortografía y el 90.6% piensa que ser un buen escritor es transmitir de manera clara ideas y pensamientos. El 88.7% dice que el colegio debería enseñar a escribir bien. Sólo el 32.1% expresa un grado alto de acuerdo con que para escribir un texto académico es suficiente saber del tema. Con referencia a la escritura como proceso el 88.7% de los estudiantes expresa que está de acuerdo con que escribir es un proceso que requiere de trabajo continuo. El 62.2% dice que una vez se aprende a escribir es para toda la vida y el 84.9% piensa que al aprender a escribir bien se puede construir escritos en cualquier contexto académico.

En estos resultados se evidencia que la mayoría de los estudiantes cree que la escritura es una habilidad modificable, identifican su carácter de proceso y reconocen que existen debilidades como escritores lo que facilita aceptar orientación al respecto. También que los estudiantes reconocen la escritura como un sistema complejo que implica el uso de diferentes elementos para su manejo. Es importante señalar que aún no es claro para los estudiantes la cualidad de práctica social de la escritura pues creen que una vez sea aprende a escribir bien se pueden construir textos en cualquier contexto académico.

En relación con la escritura en la universidad sólo el 18.8% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que escribir textos académicos en la universidad es fácil; el 86.8% de estudiantes piensa que se puede mejorar las habilidades de escritura en la universidad, el 92.5%, que es

posible continuar aprendiendo a escribir en ésta y el 69.8% cree que tiene las herramientas para construir textos propios de fonología. El 96.3% piensa que los docentes de las diferentes asignaturas deben ayudar a mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes y el 32.1% está de acuerdo con que los docentes se deben dedicar solamente a los contenidos de sus cursos. El 88.68% opina que lo que espera el profesor en el escrito es evidenciar que los estudiantes han aprendido el tema desarrollado. El 79.3% expresa que escribir en la universidad es plantear ideas, pensamientos, conocimientos a través de la modalidad verbal escrita., el 92.43% dice que escribir en la universidad es una importante herramienta de conocimiento y el 69.2% manifiesta que la escritura en la universidad es usada principalmente como una forma de evaluación.

Estos resultados refuerzan que los estudiantes perciben la escritura como una habilidad que se puede mejorar en la universidad, reconocen que no es una tarea fácil y la mayoría dice que cuenta con las herramientas para construir textos propios de su área. Un porcentaje alto de los encuestados de últimos semestres cree que los profesores deben apoyar el desarrollo de las habilidades escriturales de los estudiantes y no dedicarse únicamente a los contenidos propios del curso. Perciben que la escritura en la universidad es utilizada como una herramienta de conocimiento, como una forma de comunicación y como un instrumento de evaluación.

Con relación a la actitud frente a la entrega de trabajos escritos el 79.24% dice que dedica más tiempo a los escritos de los cursos que más les interesa y el 28.3% manifiesta estar de acuerdo con que es más importante entregar un escrito a tiempo que bien elaborado. En cuanto al apoyo que recibe el 58.5% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que tienen la oportunidad de reelaborar sus escritos para presentar una mejor versión, el 41.5% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que los profesores de los diferentes cursos guían la elaboración de los escritos brindando un plan claro de lo que se espera del texto, el 50.8%

expresa que las correcciones de los escritos realizadas por los profesores son marcas resaltadas con círculos y/o signos de interrogación sin explicación, mientras que el 52.7% dice que las correcciones que hacen los profesores son claras y precisas, lo que facilita el proceso de reelaboración. La motivación marcada por la escritura de textos de los cursos que más les interesa puede ser porque se están perfilando las áreas de mayor interés profesional y probablemente son en las que se quieren desempeñar laboralmente. Con respecto a la orientación recibida los resultados reflejan falta de un mayor trabajo enfocado a mejorar las habilidades escriturales de los estudiantes, dado que no hay mucha guía en el plan de la elaboración del escrito. También se evidencian opiniones variadas sobre la retroalimentación en los escritos, puede ser que no todos los docentes apoyen el proceso o que no se hace de una manera sistemática.

Referido a las estrategias de para elaborar escritos el 79.24% dice que consulta diferentes fuentes de información antes de elaborar un escrito, el 55% manifiesta que se plantea un objetivo de escritura antes de escribir el texto, el 88.6 % de los estudiantes expresa una alta frecuencia en el uso de la estrategia de iniciar a escribir sobre lo que saben, el 83% dice que desarrolla el plan orientado por el profesor, el 73.6% manifiesta que utiliza un escrito modelo para realizar su texto, el 69.8% expresa que hace un plan propio que desarrolla y el 28.2% dice que solicita apoyo de su familia para orientar la elaboración del escrito. En lo relacionado con la revisión 58.6% manifiesta que con frecuencia la solicita al profesor de manera anticipada, el 45.3% solicita la revisión de un familiar, el 69.8 % por parte de un compañero, el 30.2% considera que con frecuencia escriben buenos textos que no necesitan corrección y 94.3 % dice que una de sus estrategias de uso frecuente es la relectura y corrección del texto. Los estudiantes de últimos semestres reportan planear sus escritos, pero se contradicen cuando responden que no siempre

plantean objetivos de escritura, puesto que esto hace parte del proceso de planeación. Así mismo dicen que realizan el proceso de revisión a través del uso de diferentes estrategias, la más usada es la relectura del texto.

Con respecto a los textos trabajados en el aula el 50.8% dice que el ensayo se solicita con mediana frecuencia, el 81.1% manifiesta que con muy alta frecuencia el resumen, al igual que los organizadores gráficos de información 92.5%, la toma de apuntes con el 94.3%, los resúmenes de artículos científicos 96.2% y los escritos propios de fonoaudiología el 96.3%.

En cuanto a la evaluación los estudiantes de semestres finales dicen que es de muy alta frecuencia el uso de preguntas falso- verdadero (77.3 %), las preguntas de selección múltiple (81.1%), las preguntas abiertas (98.1%) y las exposiciones o pruebas orales (92.4%). Son usados con alta frecuencia los trabajos escritos tipo ensayo (60.3%). Son utilizados con frecuencia media las bitácoras o portafolios (45.3%).

Se observa que los escritos disciplinares al igual que los resúmenes de los artículos científicos son los textos más solicitados, lo cual es coherente con el momento académico pues se encuentran en desarrollo de la práctica profesional. La elaboración de ensayos es importante para el desarrollo de habilidades argumentativas y la formación del juicio crítico, sin embargo, se evidencia que no es alta la frecuencia de solicitud en el aula, se usa más con fines evaluativos.

Los estudiantes manifiestan que elaboran sus escritos académicos con muy alta frecuencia en la casa (86.8%), seguido por la hemeroteca de mediana frecuencia (54.7%) y la biblioteca (50.9%). De baja frecuencia la cafetería (26.4%) y para la elaboración de los escritos reportan como de muy alta frecuencia el uso del cuaderno (83.1%) y del computador (98.1%). De muy baja frecuencia el celular (17.5%) (24.5%) y la tablet (9.5%).

Con relación a los aspectos socioculturales los estudiantes de semestres finales dicen que

el nivel educativo de la madre es: el 1.89% no escolarizada, el 15.09% primaria, el 56.6% secundaria, el 18.8% pregrado y el 1.88% postgrado. El nivel educativo del padre es: el 1.9% no escolarizado, 22.6% primaria, el 45.3% secundaria, el 9.4% pregrado y el 7.5% postgrado. El porcentaje más alto se registra en secundaria tanto para la madre como para el padre, se observa un nivel educativo más alto en la madre que en el padre en pregrado.

En cuanto a la historia escolar el 37.7%, considera que su desempeño académico durante el colegio fue sobresaliente, el 50.9%, bueno, el 7.5%, aceptable, el 1.9% regular y 1.9% malo. El desempeño académico durante la universidad el 5.7%, dice que ha sido sobresaliente, el 73.6%, bueno, el 17% aceptable, ninguno considera que el desempeño sea regular y el 1.9% malo. Con respecto a las herramientas de escritura brindadas por el colegio ningún estudiante manifiesta que fue más que suficiente, el 17.0%, suficiente, el 52.8%, aceptable y el 28.3%, deficiente. En este grupo de estudiantes el 20.8% dice que se graduó del colegio hace 3 o 4 años, el 37.7%, entre 5 - 6 años, y el 41.5% hace más de 6 años. Esto probablemente está relacionado con otros estudios realizados después del colegio, el 34% de los estudiantes dice que cursó un estudio técnico, el 2% tecnológico, el 9% pregrado completo y el 17%, pregrado incompleto. En general perciben que el desempeño académico en el colegio y en la universidad es bueno. Un porcentaje importante de estudiantes piensa que el colegio le brindó herramientas de escritura entre aceptables y más que suficientes.

El 34.0% manifiesta que sí ha recibido tutorías de escritura en la universidad y el 64.2% no las ha recibido. El 1.9% dice que tomó el curso de habilidades de comunicación I, el 15.1% el curso de habilidades de comunicación II y el 81.1% el de habilidades de comunicación escrita. El 43.4% reporta que cursa 7° semestre y el 56.6% cursa 8° semestre. Estos cursos pueden haber ampliado el conocimiento sobre la escritura como proceso y probablemente por esto saben de las

estrategias de planeación y revisión de los escritos.

Comparación de los dos grupos

En cuanto a la comparación realizada en la investigación de las creencias, conocimientos y prácticas escriturales de los estudiantes de primeros y últimos semestres del programa de fonoaudiología, se encontró que hay pocas diferencias entre las respuestas de los estudiantes de primeros y últimos semestres con respecto a la creencia de que escribir sea un don innato, siendo menor el porcentaje de estudiantes de últimos semestres que están de acuerdo con esta afirmación en comparación con los de semestres iniciales. En general piensan que es posible continuar aprendiendo y mejorar las habilidades escriturales. Esto puede facilitar el proceso enseñanza/aprendizaje/evaluación de la escritura académica pues de acuerdo con Dewck et al. (1995) se estaría evidenciando una mentalidad de crecimiento lo que favorece la actitud frente al aprendizaje y se puede aprovechar este aspecto en el aula. Pero no reconocen las variaciones que puede tener la escritura en un contexto determinado, como sería el universitario. Consideran que, si bien se puede continuar aprendiendo a escribir en la universidad, creen que una vez logren hacerlo de manera adecuada pueden construir toda clase de textos escritos académicos, sin considerar diferentes contextos (cursos, tipo de texto, propósito).

Continuando con las creencias la mayoría de los estudiantes de los dos grupos encuestados, tanto de los primeros semestres como de los últimos semestres, no se perciben como buenos escritores, lo que también facilita el proceso de alfabetización académica pues al reconocerlo cabe la opción de mejorar. Hay diferencias en identificar la escritura como un conjunto de habilidades, la mayoría de estudiantes el 59.2%, de primeros semestres cree que es suficiente saber del tema para construir un escrito, mientras que los de semestres avanzados sólo el 32,1% dice estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación, le asignan valor a la

transmisión clara de ideas y pensamientos y dan menos importancia a aspectos de forma de la escritura (ortografía y caligrafía).

Con referencia al conocimiento de la escritura como proceso, la mayoría de los estudiantes encuestados saben que la escritura es un proceso que requiere de diferentes subprocesos, planeación, transcripción y revisión, planteado desde el modelo cognitivo de Hayes y Flower (como se citó en Martínez, 2009) debido posiblemente a que han tenido un acercamiento a este enfoque de escritura desde los cursos de habilidades comunicativas brindados por la universidad, ya que es obligatorio y hace parte del núcleo común institucional, sin embargo llama la atención que el 55% de estudiantes de últimos semestres reportan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que plantean objetivos de escritura, frente al 71% de primeros semestres, esto quiere decir que hay un grupo de estudiantes que no siempre realiza el proceso de planeación. Esto se puede deber a que, aunque el conocimiento es explícito aun no lo han convertido en implícito, que es un hábito escritural que les permita poner siempre en práctica los diferentes subprocesos de escritura.

Los estudiantes conocen las diferentes funciones de la escritura, tanto la comunicativa, expresar ideas, como la epistémica, una herramienta de conocimiento, y la evaluativa la que consideran la función más importante en la universidad. No hay diferencias sustanciales entre los dos grupos de estudiantes encuestados.

En cuanto a la producción de escritos disciplinares los estudiantes de primeros semestres se sienten poco seguros de contar con las herramientas para escribir textos propios de fonología mientras que en los de últimos semestres la mayoría se siente en la capacidad de hacerlo; además el porcentaje de los que no están seguros es poco frente a los de primeros semestres que es alto, esto se puede interpretar como parte del proceso de aculturación a que son

expuestos al ingresar a un programa universitario, cuando están explorando los nuevos conceptos y formas de comunicarse (Carlino, 2002; Lea y Street, 2006;). Esta conciencia en el proceso se puede inscribir dentro de la metacognición para conocer fortalezas y limitaciones en el proceso y asumir nuevas estrategias.

Con respecto a las prácticas para iniciar un escrito las estrategias utilizadas con frecuencia por los dos grupos son similares: empezar a escribir sobre lo que saben, seguir el plan orientado por el profesor y utilizar un escrito modelo; aunque los dos grupos dicen que con frecuencia hacen un plan propio de escritura, esto dista de lo que reportan los estudiantes de semestres finales frente al planteamiento de objetivos antes de iniciar el escrito, puesto que el 55% de los estudiantes dice que los plantea, esta situación que no se da en semestres iniciales pues el porcentaje de estudiantes que dice planear con frecuencia el texto y plantear objetivos es similar, alrededor del 70%. Al no realizar el proceso de planeación no se tiene claro el objetivo de escritura, que es el propósito que se persigue con la construcción del escrito, puesto que este guía la escogencia del tipo de texto, el contenido, y la audiencia (Martínez, 2009). Las funciones de los objetivos según Cooper (como se citó en Martínez, 2009) son: captar el interés del lector, clasificar las intenciones del escritor, facilitar la comunicación entre el lector y el escritor y ayudar a organizar el texto y el proceso de escritura. Este mismo autor afirma que los objetivos definen dos tipos de intenciones del escritor, las semánticas y las pragmáticas.

De acuerdo con lo que registran los estudiantes encuestados, empiezan a escribir sobre lo que saben, sin realizar completo el proceso de planeación; siguiendo a Martínez (2009) los escritores novatos planifican de manera superficial y seleccionan toda la información que poseen, sin jerarquizar las ideas, dando como resultado una lista de ideas con poca relación entre ellas. Otra estrategia que reportan como de frecuente aplicación es la consulta de diferentes

fuentes de información, aunque es levemente menos utilizada por los estudiantes de últimos semestres, posiblemente se deba a que se sienten más seguros de sus conocimientos. Finalmente, la estrategia menos utilizada para iniciar un texto es la orientación por parte de un familiar siendo más baja en semestres finales 28.2%, frente al 43.7% de semestres iniciales.

Con relación a la revisión la mayoría de los estudiantes dicen revisar y corregir sus escritos antes de entregarlos, también parece que una de las estrategias de muy alta frecuencia utilizadas es la relectura para la corrección del texto; pero ¿qué examinan en sus escritos? si según Hayes y Flower (como se citó en Martínez, 2009), una de las funciones del proceso de revisión es constatar que se esté respondiendo a los objetivos del escritor, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, parece que los estudiantes no siempre plantean objetivos de escritura, posiblemente se están centrando en “revisiones superficiales” que corresponden a aspectos formales del lenguaje y no a “revisiones profundas” que se refieren al sistema de conceptos (Martínez, 2009, p. 107).

Por lo tanto, al no realizar una revisión profunda se le resta importancia a la función epistémica de la escritura, pues en la medida en que se relee lo que se escribe, se puede “objetivar” las ideas, se establece si hay la claridad conceptual por parte del escritor (Serrano, 2014); reafirmando esta idea la revisión permite reconsiderar las ideas, poniéndolas fuera de él; junto con la coherencia le permiten al escritor modificar su conocimiento pues la coherencia articula la comprensión de los conceptos, sus relaciones y las conexiones con el conocimiento previo (Carlino, 2002). Es una herramienta metacognitiva en la medida en que permite revisar el propio desempeño en la precisión y claridad en la comunicación escrita.

De igual manera la solicitud de revisión por parte de un par, compañero de clase, es una estrategia de alta frecuencia entre los estudiantes de primeros (68.9%) y últimos semestres

(69.8%), siendo levemente más alta en los últimos; aquí es importante cuestionarse sobre la habilidad del par y su nivel de conocimiento del tema, pues si son similares probablemente las correcciones se centrarán más en la forma que en el contenido. Otras estrategias medianamente frecuentes son la revisión anticipada del profesor y por parte de un familiar, con porcentajes cercanos en los dos grupos de estudiantes.

Con relación a la actitud frente a la entrega de trabajos escritos el 79.24% de estudiantes de semestres finales está de acuerdo con que le dedica más tiempo a los escritos de los cursos que más les interesa siendo más bajo el porcentaje de estudiantes de semestres iniciales, 67%; además el 34% de estudiantes de semestres iniciales manifiesta estar de acuerdo con que es más importante entregar un escrito a tiempo que bien elaborado frente al 28.3% de semestres finales.

Complementando el análisis sobre las prácticas escriturales los estudiantes de primeros y últimos semestres reportan que el escrito más frecuente realizado en el aula es la toma de apuntes, lo que coincide con la investigación realizada por Pérez y Rodríguez (2013); en semestres iniciales le siguen los organizadores gráficos de información, el resumen, los escritos propios de fonoaudiología (informes de evaluación, intervención, caracterizaciones de estados comunicativos grupales e individuales, entre otros), el resumen de artículos científicos y finalmente con una frecuencia media el ensayo. Mientras que, en los semestres finales, después de la toma de apuntes, le siguen con una muy alta frecuencia los escritos propios de la disciplina, el resumen de artículos científicos y los organizadores gráficos de información; el ensayo es solicitado con mediana frecuencia. Esto es consecuente con el desarrollo de los cursos disciplinares, los que se conciben desde la teoría hacia la práctica, así que son los estudiantes de últimos semestres los que están expuestos permanentemente a la construcción de escritos disciplinares.

Es importante resaltar que la frecuencia de solicitud de los escritos de tipo argumentativo, puede afectar la construcción del juicio crítico sobre la disciplina y las tareas de escritura se pueden convertir en una reproducción de sustentos teóricos que si bien son fundamentales para la formación profesional no son suficientes para fortalecer la identidad y construcción disciplinaria; aunque no todos los estudiantes se inclinan hacia la investigación de manera formal, es necesario apoyar el desarrollo en todos de las habilidades requeridas para el mejoramiento de la profesión y posicionamiento en la cultura académica.

En cuanto a la evaluación los estudiantes de semestres iniciales dicen que es de muy alta frecuencia el uso de las preguntas de selección múltiple (96.1%), las preguntas abiertas (91%), preguntas falso- verdadero (90.4%) y las exposiciones o pruebas orales (84.4%); de frecuencia alta los ensayos (71.9%) y de frecuencia media las bitácoras o portafolios (42.9%). Mientras que en los últimos semestres las más usadas son las preguntas abiertas (98.1%), seguidas por las exposiciones o pruebas orales (92.4%), selección múltiple (81.1%) y preguntas falso- verdadero (77.3%). Son usados con alta frecuencia en evaluación los trabajos escritos tipo ensayo (60.3%) y con frecuencia media las bitácoras o portafolios (45.3%). Se observa como varían las formas de evaluación según el semestre cursado, siendo en semestres iniciales las más usada las preguntas de selección múltiple y las de falso-verdadero, en contraste con los de últimos semestres que las más frecuentes son las preguntas abiertas y las pruebas orales.

Acercas de lo que perciben sobre el acompañamiento docente, las opiniones son similares entre los estudiantes de primeros y últimos semestres sobre la orientación del plan de escritura, puesto que la mayoría sigue los lineamientos dados por el docente. En la medida en que sea una herramienta transitoria, de modelamiento, es viable, pero esto puede no ser positivo pues al no permite que el estudiante se apropie del texto, es el docente quien decide todos los elementos

correspondientes al escrito, lo que afecta la construcción autónoma de los textos. Sobre la claridad y funcionalidad de las correcciones realizadas por los profesores frente a los escritos académicos, el 50.5% de estudiantes de primeros semestres percibe que no son claras y en semestres avanzado el 51% lo manifiesta de la misma manera; sobre la posibilidad de reelaborar los textos para construir una mejor versión, el 58.3% de estudiantes de primeros semestres parece estar en un alto grado de acuerdo y el 58.5% últimos semestre también lo percibe de esta manera, encontrándose variedad en las respuestas, esto se puede dar probablemente porque las practicas docentes dentro del aula no son sistemáticas ni uniformes. Lo que se puede interpretar como que la escritura académica se concibe en el aula como un producto para la evaluación, más que como un proceso para fortalecer el conocimiento.

Con base en que las creencias también tienen un origen cultural pues se configuran a través de la interacción social y comunicativa (Pozo, et. al 20016), y que participar en una cultura escrita requiere de un saber social o interpersonal que demanda del conocimiento sobre la situación comunicativa, las relaciones que se establecen entre los interlocutores y las formas de regularlas (Salvador como se citó en Martínez, 2009) los aspectos socioculturales también son importantes.

Los resultados muestran que en la mayoría de las familias de las que provienen los estudiantes de primeros semestres el porcentaje de padres (22.3%) que alcanzó niveles de pregrado y postgrado es mayor frente al porcentaje de madres (18.4%) que alcanzo los mismos niveles académicos. En cuanto a secundaria hay un mayor porcentaje de madres (36.9%) que alcanzó este nivel comparado con el de los padres (29.1%). En los estudiantes de últimos semestres la relación cambia el porcentaje de madres (20.8%) que cursaron pregrado y postgrado es más alto que el de los padres (17%) en el mismo nivel académico y en secundaria también son

las madres (56.6%) las de mayor porcentaje con respecto a los padres (45.3%)

Como parte de las estrategias de planeación se evidencia que los estudiantes de últimos semestres (16.9%) solicitan menos guía a padres o familiares, mientras que los de primeros semestres (26.2%) parece que lo hacen con mayor frecuencia, esto se encuentra posiblemente relacionado con el nivel académico de los familiares que poseen o no la capacidad de brindar apoyo.

Según esto son muchos los estudiantes que provienen de familias de niveles educativos no muy altos, esto en palabras de Hernández (2009) afecta la incursión en la cultura de la comunicación escrita, pues siendo también un acto de poder, es más difícil realizarlo si no se siente en la capacidad de hacerlo porque no han tenido modelos familiares que les muestren cómo se hace, no han participado, o no han visto participar a otros de manera cercana en este proceso, lo que de cierta manera genera inseguridad y temor frente a la escritura académica. Esto se hace evidente, como se mencionó con anterioridad, en la baja frecuencia de solicitud a familiares de guía para la planeación y revisión de escritos.

Con respecto a la historia escolar es interesante ver el bajo porcentaje de estudiantes de semestres iniciales (12.6%) frente a los de últimos semestres (34%) que solicitan tutorías para mejorar la escritura, aunque parece que son conscientes de la complejidad de la tarea y el bajo desempeño al respecto. También se puede ver que muchos estudiantes de primeros semestres terminaron los estudios de bachillerato hace más de 3 años, es importante recordar que entre los estudiantes encuestados están los de jornada nocturna, y debido probablemente a factores económicos no iniciaron antes los estudios universitarios o realizaron algún estudio intermedio que les permitió ingresar al campo laboral y acceder a la educación universitaria posteriormente.

Para finalizar los sitios y las herramientas para escribir son similares en los dos grupos

comparados, prefieren realizar los trabajos en casa seguido por la biblioteca en los estudiantes primeros semestres y la hemeroteca en los últimos y en el computador seguido por el cuaderno en los dos grupos de estudiantes.

Conclusiones

A los resultados de la investigación se llegó mediante el proceso de interpretación y síntesis que se elaboró a través de la selección de la información obtenida, y mediante un cuidadoso análisis de los aspectos alcanzados por los instrumentos, los referentes teóricos y el planteamiento del problema.

Partiendo de los objetivos planteados en la presente investigación, se considera que se cumplieron en su totalidad por cuanto se logró describir las tendencias sobre las creencias, conocimientos y prácticas de los estudiantes acerca de la escritura académica en algunos semestres del programa de fonoaudiología que configuran parte del alfabetismo académico. Para ello se construyó un referente conceptual recogiendo los aportes realizados sobre el tema de alfabetismo académico, exactamente escritura académica. En este sentido, se propuso indagar acerca de las creencias y conocimientos sobre la escritura académica de los estudiantes de fonoaudiología, compararlas entre los estudiantes de primeros y últimos semestres del programa y brindar las bases para el diseño de una propuesta de alfabetización académica. Así las cosas, dentro de los hallazgos, se consideraron los siguientes aspectos:

Con respecto a la descripción se identificaron, diferentes creencias y conocimientos que facilitan el aprendizaje de la escritura en los estudiantes del programa de fonoaudiología; pensar que la escritura no es un don innato y que se puede continuar aprendiendo en la vida universitaria, son aspectos que facilitan el proceso de enseñanza/aprendizaje/evaluación. La respuesta de los dos grupos fue levemente diferente, encontrándose que los de últimos semestres están más de acuerdo con estas afirmaciones que los de primeros semestres. Probablemente la naturaleza de la profesión de fonoaudiología permite que los estudiantes conciban el aprendizaje como un proceso

maleable debido a que parte de su práctica profesional se centra en la habilitación y rehabilitación de procesos cognitivos superiores, entre estos el lenguaje y por ende la comunicación. Esto es muy positivo pues partir de esta concepción ayuda a consolidar aprendizajes significativos fundamentales para el posterior ejercicio profesional; si los estudiantes pueden identificar su propio proceso de aprendizaje; además la posibilidad de ser transformado pueden reconocerlo en el otro, es posible que se apropien de manera más cercana de las acciones como fonoaudiólogos.

Reconocer que la escritura es un proceso y es complejo, también es positivo, pues refleja que algo de este conocimiento trabajado en los cursos de comunicación que ofrece la universidad, ha quedado en su bagaje formativo, abriendo la posibilidad de implementar las estrategias vistas.

Los resultados sobre las prácticas escriturales en algunos casos son homogéneos, entre la planeación y la revisión; además se puede considerar que son muchos los estudiantes que no realizan con frecuencia el proceso de planeación y parece ser que en el de revisión se limitan a aspectos de forma más que de contenido, lo que se ve reflejado en la calidad de los escritos.

Estas prácticas también se ven influenciadas por las bajas creencias y conocimientos sobre la escritura como práctica situada socialmente y por los aspectos socioculturales de la población. Estos resultados son similares en los dos grupos encuestados, los estudiantes de primeros y últimos semestres; esto llama la atención pues se espera que los de semestres avanzados hayan transformado sus prácticas a través de la experiencia universitaria.

Por lo tanto, el reto está en lograr que los estudiantes puedan construir escritos de una manera más efectiva, coherentes con las creencias y conocimientos, ampliando su

visión de la escritura hacia una función epistémica, ubicada en un contexto con unos propósitos determinados.

Recomendaciones

De acuerdo con los resultados obtenidos se realizan una serie de recomendaciones que tienen en cuenta el carácter dinámico del proceso enseñanza / aprendizaje / evaluación. Inicialmente se realizan sugerencias sobre la posible continuidad de la investigación desarrollada de manera general en el programa de fonoaudiología y la viabilidad de ampliar el estudio a otras instituciones universitarias con el fin de describir con detalle el alfabetismo académico en dicha área. Posteriormente se presentan recomendaciones particulares para la institución universitaria en donde se desarrolló la investigación con el fin de mejorar el proceso de escritura académica y así de manera más amplia favorecer el alfabetismo académico.

Los estudiantes y los docentes son los actores directos del proceso enseñanza/ aprendizaje/ evaluación, por esto es necesario ampliar la información sobre las creencias, conocimientos y prácticas de los docentes en el aula, lo cual da una aproximación más completa del panorama de escritura académica. Igualmente sería interesante explorar sobre la posición en la práctica de la institución universitaria con referencia a los programas y proyecciones sobre este tema. De igual manera, para completar la visión de alfabetismo académico, sería importante explorar sobre la lectura.

En la búsqueda de mejorar el programa de fonoaudiología la institución universitaria realizó una reforma al plan de estudios, esta reforma cobijó a los estudiantes de primeros semestres por lo tanto se sugiere realizar a este grupo un estudio similar, cuando estén cursando los últimos semestres del programa para determinar con mayor exactitud la influencia que ejerce la vida universitaria sobre las creencias, conocimientos y prácticas escriturales de los estudiantes.

Para lograr un panorama más amplio de la situación del alfabetismo académico en el programa de fonoaudiología, es necesaria la exploración sobre los diferentes discursos que se manejan desde los contenidos propios de la disciplina, de los diferentes escenarios de práctica y de cómo se definen sus comunidades académicas.

Se sugiere explorar la escritura académica en diferentes programas de fonoaudiología en el país definiendo las formas de interacción intrainstitucional e interinstitucional para facilitar la incursión de los estudiantes en la cultura escrita.

Al interior de la institución universitaria se sugiere capacitar a los profesores para que asuman un rol más activo y asertivo en el proceso de incursión de los estudiantes a la cultura escrita, con expertos en didáctica de la enseñanza de la lectura y de la escritura, para que posteriormente se establezcan acuerdos sobre los requisitos de retroalimentación y seguimiento a los estudiantes. El compromiso de la institución y de cada uno de los docentes en este proceso es crucial para mejorar las habilidades de escritura en los estudiantes.

Es necesario reconocer que la mayoría de los estudiantes tiene una mentalidad de crecimiento frente al proceso de escritura, que es indispensable mantenerla a través de las experiencias de escritura en la universidad, asumiendo que debe permanecer como un proceso individual que es susceptible de ser mejorado.

Es importante aumentar la frecuencia de escritos argumentativos desde la visión de la escritura como proceso y no como producto, empezando por escritos en donde el estudiante tenga que asumir una posición crítica del contenido de un texto como escritos de opinión y reseñas.

Con base en los resultados obtenidos se recomienda diseñar el programa de alfabetismo académico alrededor de tres lineamientos centrales que se entienden de manera

interdependiente: la escritura como práctica discursiva socialmente situada (Gee, 1998; Lea y Street, 2006; Cassany, 1995), la escritura como proceso (Hayes y Flower, citado por Martínez, 2009) y la escritura como un complejo de habilidades (Martínez, 2009; Cassany, 1995).

Lineamientos generales de una propuesta de escritura académica en un programa de fonoaudiología

Introducción

La propuesta presentada a continuación está basada en diferentes fuentes de información, el objetivo es brindar herramientas que faciliten la apropiación de la escritura desde su función epistémica. Estos lineamientos generales se plantean desde el contexto institucional y de acuerdo con las características identificadas en la investigación.

Inicialmente se realiza una contextualización general sobre la Corporación Universitaria Iberoamericana (CUI) y el programa de fonoaudiología que ofrece. Después se exponen los lineamientos generales sobre los que se basa la propuesta teniendo en cuenta los hallazgos encontrados sobre las creencias, conocimientos y prácticas de algunos de los estudiantes de un programa de fonoaudiología. Posteriormente se desarrolla cada uno de los lineamientos con estrategias sugeridas para el aula de clase.

Contexto Institucional

Para esta contextualización se toma como base el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Corporación Universitaria Iberoamericana (CUI, 2014) cuyo fundamento filosófico se centra en el humanismo. Plantean las siguientes competencias genéricas:

Competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico. Competencias para el discernimiento moral. Competencias para convivir y aprender.

Competencias para el juicio crítico y la valoración estética. Competencia para expresarse en su lengua materna en forma oral y escrita. Competencias en lengua extranjera. Competencias de selección, apropiación y manejo de TIC. Competencias para insertarse en el contexto global de la información y del conocimiento con

suficiencia comunicativa enfrentando las circunstancias del lenguaje y la tecnología.
(p.18)

Para desarrollar las competencias genéricas, la CUI (2014) asume un “currículo reflexivo, flexible, abierto, creador e individualizado” (p.24), además de un enfoque pedagógico derivado del constructivismo pedagógico cuya base del proceso enseñanza/aprendizaje/evaluación se basa en la construcción del conocimiento. El rol del estudiante se reconfigura hacia una participación activa de su propio aprendizaje y el del docente también convirtiéndose en un facilitador del aprendizaje, un mediador. (CUI, 2014).

En cuanto al programa se revisó el Proyecto Educativo del Programa de Fonoaudiología (PEP, 2012) que establece:

La Competencia General del Fonoaudiólogo/a se dirige a prestar servicios a individuos, grupos y comunidades en todas las etapas de su ciclo vital, conceptualizando la comunicación humana como fenómeno, proceso y sistema, que promuevan el bienestar de la comunicación interpersonal y su discapacidad, y de las funciones aerodigestivas superiores, adelantando acciones de promoción de la salud comunicativa, prevención de las deficiencias, evaluación diagnóstica, intervención terapéutica, asesoría profesional y consejería a padres, orientando hacia la inclusión y participación de las personas con discapacidad comunicativa.(CUI, 2012, p.17)

Y define “como su objeto de formación- transformación: la comunicación humana interpersonal y su discapacidad/ desórdenes” (CUI, 2012, p.19).

Dentro de los elementos conceptuales importantes está lo disciplinar como la conformación de las características propias de un campo de acción, determinando la importancia de la cultura escrita para su desarrollo y fundamentación.

Las disciplinas más allá que un cuerpo de conocimientos o un paradigma cuyos límites estén de una vez establecidos (al menos en el sentido de los límites de lo conocido) son espacios de trabajo permanente en los cuales se empeña una comunidad que, a través de la escritura y de la comunicación mediada por los medios impresos y electrónicos, construye y difunde en su interior permanentemente nuevos conocimientos. Las disciplinas no se conciben sin la investigación. (Hernández y López, como se citó en CUI 2012).

Teniendo en cuenta estos elementos contextuales generales, hay varios aspectos que se pueden resaltar: la concordancia entre el enfoque pedagógico y el currículo, el estudiante como centro del proceso enseñanza/aprendizaje/evaluación, el rol del estudiante y del docente, la construcción de conocimiento y la importancia de la cultura escrita para fortalecer la disciplina.

De otra parte, se retoma la definición de alfabetismo académico propuesta por Carlino (2013)

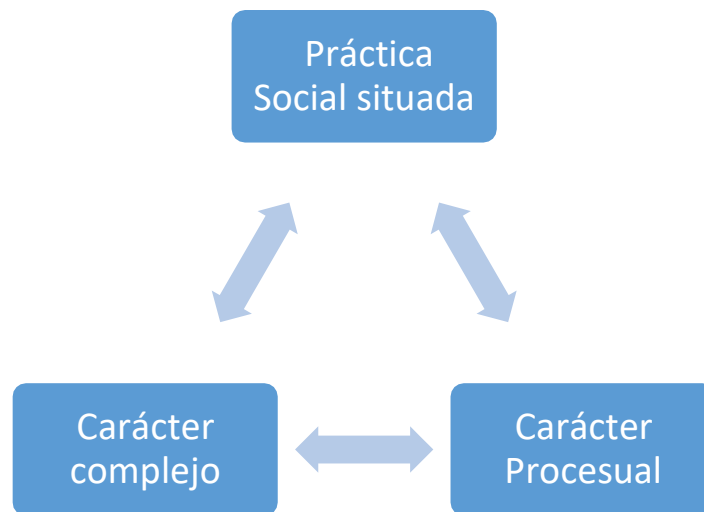
El proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información,

jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (p370)

Es claro que quien debe realizar las acciones para apoyar el proceso de escritura académica es el profesor con apoyo institucional y no el estudiante.

Lineamientos Generales

A continuación, se plantean tres aspectos de la escritura en los que se basa la propuesta: la escritura vista como una práctica social situada, como un proceso y como un complejo de habilidades. Estos lineamientos son interdependientes así que muchas de las sugerencias pueden ser aplicadas en todos ellos.



Práctica social situada

Atendiendo a la visión de la escritura académica como una actividad socialmente ubicada en un contexto social e histórico determinado (Lea y Street,1996; Carlino, 2002; Hernández, 2009), es importante retomar el desarrollo de habilidades individuales partiendo de un contexto específico en este caso de fonoaudiología, se hace necesario identificar los tipos de textos solicitados por semestres y el alcance que se pretende al desarrollarlos en cuanto a aspectos semánticos y pragmáticos (Martínez 2009). Es necesario partir de situaciones comunicativas lo más próximas posibles a la realidad, brindar

escenarios con lectores reales, abrir espacios de discusión y socialización en aula y entre los diferentes semestres, cuyo objetivo pueda ser la revisión de los escritos como parte del producto de aula. Es claro que la lectura es base de la escritura en la academia, así que trabajar en las estrategias de lectura también favorece el proceso de escritura, porque permite identificar las formas propias de expresarse en la disciplina: por ejemplo, comparar entre diferentes áreas de desempeño (no es lo mismo un informe de evaluación sobre el estado comunicativo de un adulto mayor, que un informe de evaluación de funciones aerodigestivas de un neonato). analizando el uso de los conceptos técnicos trabajados, le facilita al estudiante ver el aprendizaje de manera global y establecer redes conceptuales para expresar con mayor facilidad sus conocimientos y de esta manera determinar diferentes relaciones entre la información. Algunas de las estrategias sugeridas son las siguientes:

- En la investigación se hace evidente el uso de organizadores gráficos de información, resúmenes, resúmenes de artículos científicos y de escritos propios de la disciplina, por lo que es importante acordar las características de estos tipos de textos y así aclararlos a docentes y estudiantes.
- Definir una secuencia de complejidad para abordar los escritos de tipo argumentativo, iniciando desde el menos complejo.
- Definir los tipos de texto en cada curso e identificar los esquemas correspondientes según la función comunicativa. Usar estrategias de comparación de textos de diferentes áreas disciplinares en el aula.
- Mostrar escritos propios del docente compartiendo su experiencia como escritor, el contexto en que fue desarrollado y el propósito con el que se construyó.
- Establecer los alcances de escritura según las necesidades del programa y de los cursos propios de la disciplina.

- Conocer y hacer uso de diferentes publicaciones de fonoaudiología y áreas relacionadas en los cursos del programa.
- Fortalecer la comprensión de conceptos técnicos y de redes conceptuales que le permitan al estudiante apropiarse de la información, lo cual le facilitará la construcción de escritos, puesto que sólo se puede escribir sobre lo que se sabe.
- Divulgar eventos y artículos de interés que puedan favorecer las prácticas de lectura y escritura en la universidad.
- Hacer seguimiento constante a la implementación de estrategias y de manera oportuna hacer los ajustes correspondientes.
- Ofrecer capacitación grupal e individual a los docentes para mejorar las prácticas de lectura y escritura en el aula.
- Ofrecer orientación individual a los estudiantes interesados en mejorar las habilidades de escritura.

Carácter procesual

Para esta propuesta se toma la escritura como proceso desde tres aspectos, el primero desde la psicología cognitiva en que se hacen necesarios diversos procesos mentales para la elaboración de un escrito tales como planificación, transcripción, revisión y edición. El segundo aspecto se refiere a la escritura como proceso evolutivo que el sujeto mejora a través del tiempo y la experiencia. El tercero la escritura como una habilidad comunicativa que tiene su origen en la oralidad y está en estrecha relación con la lectura.

Desde la visión de la psicología cognitiva de la escritura como un proceso (Hayes y Flower, 1980 citados por Martínez, 2009) el hecho de guiar a los estudiantes inicialmente en los procesos de planeación, transcripción, revisión y edición les permitirá apropiarse de estrategias que paulatinamente pueden aplicar de manera autónoma, teniendo en cuenta que

no se debe tomar la escritura solo como un producto (Martínez, 2009). Además se debe permitir que el estudiante reconozca que con el trabajo constante y el afinamiento de las estrategias se mejora la escritura; esto también lo apoya en la percepción del aprendizaje como un proceso susceptible de ser mejorado a través de la corrección clara y sistemática de los escritos, con oportunidad de reelaborarlos, de presentar versiones mejoradas, haciendo explícito el proceso a través de la elaboración conjunta (docente – estudiante) de rúbricas procesuales individuales, donde se registren las diferentes habilidades que se requieren para construir un escrito, facilitando al estudiante el seguimiento de su proceso. Estas estrategias se deben manejar de manera sistemática y por todos los docentes para que se reflejen en las prácticas de escritura.

Así mismo trabajar sobre las habilidades comunicativas orales y la lectura es fundamental para mejorar la escritura. La oralidad y la lectura son bases de la exploración de discursos y géneros propios de la disciplina. La comunicación en la vida académica depende de la capacidad para lograr entender el material impreso y las explicaciones brindadas en el aula por el docente; la construcción conceptual y la apropiación de las diferentes formas de comunicarse en una disciplina determinada dependen de la efectividad con el que se lleve a cabo el proceso de comprensión.

Hernández (2009) retoma diferentes estudios y refiere “que el lenguaje oral y escrito no son entidades separadas, sino momentos distintos de un mismo y único continuum en el contexto de eventos de habla y escritura”, reconocer que la oralidad permite organizar las ideas y aclarar conceptos, se refleja en el aula de clase. Algunas estrategias sugeridas son las siguientes:

- En semestres iniciales acompañar la elaboración de escritos desde el proceso de planeación, a través de preguntas y esquemas de revisión.

- Dar la opción a los estudiantes de presentar los escritos parciales de acuerdo con los subprocesos de la escritura.
- Brindar la oportunidad de reelaborar los escritos de acuerdo con una retroalimentación clara y específica que le permita al estudiante presentar una mejor versión.
- Apoyar el desarrollo de estrategias metacognitivas que le faciliten al estudiante conocer sus fortalezas y debilidades frente al proceso de escritura, puede ser a través de una rúbrica. Según Barriga y de la Cruz (2011) las rúbricas son “guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto a un procedimiento o producción determinada”. Es un instrumento de la evaluación auténtica y situada. Si se usa como un instrumento de evaluación formativa permite que el estudiante monitoree el avance de su proceso de escritura.
- Modelar el proceso de revisión de los escritos a través de rúbricas elaboradas en conjunto con los estudiantes.
- Implementar actividades de coevaluación y autoevaluación en el aula con base en los criterios establecidos en las rúbricas.
- Promover espacios de discusión y revisión de conceptos registrados en la toma de apuntes en clase para monitorear la construcción conceptual.
- Establecer los métodos de evaluación y seguimiento del escrito, pertinentes con los diferentes semestres, aumentando el nivel de exigencia de manera paulatina según el tipo de texto y el manejo conceptual.

Carácter complejo

Retomando a Salvador (como se citó en Martínez, 2009) y a Cassany (1995) la escritura no solo requiere de diferentes sistemas de conocimientos, sino que también la actitud es básica para hacer bien un escrito. El saber social o interpersonal, el saber conceptual y el saber

lingüístico o textual están determinados por lo que se siente acerca de la escritura. Continuando con la escritura como un proceso que requiere de diferentes habilidades (Salvador, 2000 citado por Martínez 2009), también es necesario retomar elementos lingüísticos a partir del escrito, en un contexto y reforzar estos conocimientos a partir de la práctica. Adicionalmente, la consolidación de los conceptos disciplinares facilita la escritura, pues para construir un texto es necesario saber sobre el tema. Finalmente en lo relativo al saber social o interpersonal, se debe ayudar al estudiante a identificar la situación comunicativa, las relaciones entre interlocutores y la forma de participar en la comunidad disciplinar y empoderarlo en su rol como escritor; para lograrlo los docentes también necesitan escribir desde su área de experticia, lo cual puede abrir espacios de socialización y capacitación que también les faciliten a los docentes su ejercicio como escritores y esto no sea visto como una práctica reservada solo para un grupo de especialistas, puesto que se trata de poner la escritura al alcance de todos. De esta manera se pretende pasar a la práctica los saberes explícitos y aprovechar los implícitos para facilitar a los estudiantes el ingreso a la cultura escritural propia de la disciplina. Algunas estrategias sugeridas son las siguientes:

- Ayudar a mantener la mentalidad de crecimiento frente a la escritura a través de la retroalimentación clara y la evidencia de mejoramiento del proceso.
- Fortalecer las discusiones sobre conceptos y construcción de redes conceptuales.
- Situar los escritos con un objetivo y propósito comunicativo.
- Usar la escritura no solo como una forma de evaluación, sino también como una forma de fortalecer el conocimiento.
- Hacer uso de medios masivos como el correo electrónico o abrir en la página de la universidad un enlace para publicar: reglas ortográficas, uso de elementos gramaticales, diferentes reglas de construcción de oraciones y de textos, entre otros.

Para finalizar se sugiere articular los cursos de habilidades de comunicación brindados por la universidad a los cursos de formación disciplinar, abrir espacios de socialización para compartir las experiencias docentes exitosas y no tan exitosas en la didáctica de la lectura y la escritura en el aula, lo cual permite optimizar el proceso en el aula.

Referencias

- Acevedo, C. (2013). La función epistémica de la escritura para aprender ciencias naturales en el contexto escolar. *Legenda*, 17(16), 44-68. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4580>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 1-16. Dirección estable: <http://www.aacademica.org/paula.carlino/74>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas posibles. *Educere*, 6(20) 409-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (51-52):149-162.
- Corporación Universitaria Iberoamericana (2012). *Proyecto educativo del programa de fonología*. Actualización. Documento de trabajo sin publicar.
- Corporación Universitaria Iberoamericana (2014). *Plan analítico curso de habilidades de comunicación I*. Documento de trabajo sin publicar.
- Corporación Universitaria Iberoamericana (2014). *Proyecto educativo institucional PEI*. Actualización. Documento de trabajo sin publicar.
- Díaz, F. y de la Cruz, G. (2011). Cap.1 Rúbricas en la evaluación de competencias y aprendizaje complejo Alcances y restricciones en educación superior. En *La evaluación de competencias en educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. México: Ediciones de la U – Editorial MAD.
- Diment, E. y Carlino, P. (2006). *Perspectiva de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de la universidad. Un estudio piloto*. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <http://www.aacademica.com/000-039/278>
- Dweck, C., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit Theories: Elaboration and Extension of the Model. *Psychological Inquiry*, 6(4), 322-333. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxy.unal.edu.co/stable/1448951>

- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *En Avances en Medición*, 6, 27-36. Disponible en http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Estupiñan M. y Muñoz C. (2014). *Tras las huellas de las investigaciones sobre Lectura y Escritura en la Universidad*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Gee, J.P. (1998). The New Literacy studies: "Socially Situated" to the Work of the Social. A version of this paper was delivered at a conference on "Situated Literacies" held at the University of Lancaster, July 8-10, 1997. Disponible en: <http://jamespaulgee.com/geeing/pdfs/The%20New%20Literacy%20Studies%20and%20the%20Social%20Turn.pdf>
- González Di Pierro, C. (2011). *El comentario textual: un puente entre competencia lectora y escritora para estudiantes universitarios*. En: VI Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO. Barranquilla: Universidad del Norte. 15 a 17 de junio de 2011.
- Gutiérrez, M. y Flórez, R. (2011). *Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios*. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (7), Pontificia Universidad Javeriana Bogotá: Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021741008>
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Hernández, G; (2009). *Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis?* Tiempo de Educar, 10, 11-40. Recuperado de <http://clacso.mobile.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>
- Lea, M. and Street, B. (2006) "*The academic literacies*" Model: Theory and applications. Literacies of and for a Diverse Society (Fall, 2006), 45 (4), 368-377. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/40071622>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 376/1997. Diario No. 43.079, de 9 de julio de 1997. Por la cual se reglamenta la profesión de Fonoaudiología y se dictan normas para su ejercicio en Colombia. Congreso de Colombia. Bogotá, 9 de julio de 1997. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-105005_archivo_pdf.pdf

- Maglio, N. y Luque, A. (2011) *Definiéndome como estudiante: Cuestionario de autopercepción* (En línea). Trabajo presentado en 3er Congreso Internacional de Investigación, 15 al 17 de noviembre de 2011, La Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1373/ev.1373.pdf
- Martínez, J.A. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Colección aula abierta, Editorial Magisterio
- Marrero, J. (2009) 1. *Escenarios saberes y teorías implícitas del profesorado*. En *El Pensamiento Reencontrado*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Meneses, A. (2013). Cuestionario de estrategias para la escritura de ensayos argumentativos. *Acta Colombiana de Psicología* 16 (1): 137-148, 2013 Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v16n1/v16n1a13.pdf>
- Resolución 8430/1993. Por el cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Ministerio de Salud. Octubre 4 de 1993. Recuperado de: https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/RESOLUCION%208430%20DE%201993.pdf
- Molina, V. (2012). Tensiones entre discursos de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura. *Signo y Pensamiento*, XXXI, 126-141. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86025373008>
- Palencia, M., Sánchez, I. y Castillo, M. (2010). La producción escrita argumentativa de los estudiantes que cursan Castellano Instrumental durante el período 1/2010 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. En: VI Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO. Barranquilla: Universidad del Norte. 15 al 17 de junio de 2011
- Pajares, M. (1992). *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. Review of Educational Research Fall, 62, 307-332
- Pérez, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 137-160. Recuperado de <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/549/public/549-2173-1-PB.pdf>
- Pinilla A. Medicina y Educación. Editorial. Revista de la Facultad de Medicina Universidad Nacional. 2012; 59: 275-278.

- Pozo, J., Pérez, M., Martín, E., Scheuer, N., De La Cruz, M. y Mateos M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó
- Rincón, G., y Gil, J. S. (2010). Las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad del Valle: tendencias. *Revista Lenguaje*, 38 (2), 387-419.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Revista Lenguaje*, 42 (1), 97-122
- Serrano, S., Duque Y. y Madrid A. (2011). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *EDUCERE Investigación Arbitrada*, 16 (53) Enero- Abril 2011
- Shulman, L. (1986). Cap. 1 Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock M. (1986). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnica para investigar y formular proyectos de investigación*. Argentina: Brujas.

Anexo 1. Consentimiento informado

Consentimiento informado

Yo _____ identificada(o) con c.c. No: _____ he sido informada (o) sobre el estudio “Percepción de los estudiantes y profesores sobre la escritura académica en algunos semestres del programa de fonoaudiología en una Corporación Universitaria de Bogotá: Una aproximación al alfabetismo académico en fonoaudiología.”. Y deseo participar de manera voluntaria en la aplicación de la entrevista y el taller sobre la escritura en la universidad. He comprendido las explicaciones dadas y he podido resolver las dudas y preguntas que he planteado al respecto.

También he sido informada (o) sobre la confidencialidad de mis datos personales, los que serán protegidos y utilizados únicamente con fines académicos, específicamente para determinar la contribución de las percepciones de los profesores y estudiantes de algunos semestres de fonoaudiología al alfabetismo académico en la escritura. Este estudio aportará información sobre la manera como los estudiantes perciben la escritura en la universidad lo que permitirá realizar una propuesta para facilitar la consolidación de la escritura en el programa al cual usted pertenece.

Teniendo en cuenta lo anterior, CONSIENTO participar en el estudio mencionado y que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir el objetivo de la investigación.

Firmado en _____ a los _____ del mes de _____ de 201

Firma

Anexo 2

Encuesta a Estudiantes

FECHA DE APLICACIÓN:

MARQUE EN LA RESPUESTA EL GRADO DE ACUERDO SEGÚN LAS AFIRMACIONES

Según la siguiente escala señale el grado de acuerdo con las afirmaciones

4. Totalmente de acuerdo 3. De acuerdo 2. Parcialmente de acuerdo 1. En total desacuerdo

Para ser buen escritor se necesita un don innato	4	3	2	1
Ser buen escritor significa tener letra clara y buena ortografía	4	3	2	1
Una vez se aprende a escribir es para toda la vida	4	3	2	1
Es fácil escribir textos académicos en la universidad	4	3	2	1
La escritura es un proceso que requiere de trabajo continuo	4	3	2	1
Para escribir un texto académico es suficiente saber el tema	4	3	2	1
Ser buen escritor es transmitir de manera clara las ideas y pensamientos	4	3	2	1
El colegio debe enseñar a escribir bien	4	3	2	1
Al aprender a escribir bien se pueden construir escritos en cualquier contexto académico	4	3	2	1
Es posible mejorar las habilidades de escritura en la universidad	4	3	2	1
Es posible continuar aprendiendo a escribir en la universidad	4	3	2	1
En la universidad los docentes de las diferentes asignaturas deben ayudar a mejorar las habilidades de escritura académica	4	3	2	1
En la universidad los docentes de las diferentes asignaturas se deben dedicar únicamente a los contenidos propios de su asignatura	4	3	2	1
Considero que soy un buen escritor	4	3	2	1
Cuento con las herramientas para construir textos escritos propios de fonología	4	3	2	1

MARQUE EN LA RESPUESTA EL GRADO DE ACUERDO SEGÚN LAS AFIRMACIONES

4. Totalmente de acuerdo 3. De acuerdo 2. Parcialmente de acuerdo 1. En total desacuerdo

En la universidad tengo la opción de reelaborar los textos para presentar una versión mejor	4	3	2	1
Los profesores de los diferentes cursos guían la elaboración de los escritos brindando un plan claro de lo que se espera del texto.	4	3	2	1
Las correcciones de los escritos realizadas por los profesores son marcas resaltadas con círculos y/o signos de interrogación sin explicación	4	3	2	1
Las correcciones que hacen los profesores son claras y precisas, lo que facilita el proceso de reelaboración	4	3	2	1
Para realizar un escrito suelo consultar diferentes fuentes de información	4	3	2	1

Creencias, Conocimientos y Prácticas de los estudiantes sobre la escritura Académica131

Normalmente cuando escribo un texto lo leo varias veces y lo corrijo antes de entregarlo	4	3	2	1
Lo que espera el profesor en el escrito es evidenciar que los estudiantes han aprendido el tema desarrollado	4	3	2	1
Dedico más tiempo a los escritos de los cursos que más me interesan	4	3	2	1
Es más importante entregar el escrito a tiempo que bien elaborado	4	3	2	1
Me planteo un objetivo de escritura antes de iniciar la elaboración del texto	4	3	2	1
Escribir en la universidad es expresar ideas, pensamientos, conocimientos a través de la modalidad verbal escrita	4	3	2	1
Escribir en la universidad es una importante herramienta de conocimiento	4	3	2	1
La escritura en la universidad es usada principalmente como una forma de evaluación	4	3	2	1

Creencias, Conocimientos y Prácticas de los estudiantes sobre la escritura Académica132

Responda las siguientes preguntas marcando una opción

¿Cuáles el nivel educativo de su mamá o de quien cumple esta función en su familia?	No escolarizada	Primaria	Secundaria	Pregrado	Postgrado	OTRA
¿Cuál es el nivel educativo de su papá o de quien cumple esta función es su familia?	No escolarizado	Primaria	Secundaria	Pregrado	Postgrado	OTRA
¿Cómo puede calificar su desempeño académico durante el colegio?	Sobresaliente	Bueno	Aceptable	Regular	Malo	
¿Cómo puede calificar su desempeño académico durante la universidad?	Sobresaliente	Bueno	Aceptable	Regular	Malo	
¿En qué nivel considera que el colegio le brindó las herramientas necesarias de escritura para enfrentarse a la exigencia académica universitaria?	Más que suficiente	Suficiente	Aceptable	Deficiente		
¿Hace cuánto se graduó del colegio?	menos de 1 año	entre 1 -2 años	Entre 3 -4	Entre 5- 6	Mas de 6	
¿Ha recibido tutorías de escritura para lograr cumplir con los objetivos de las asignaturas?	SI	NO				
Tiene otra formación después de bachillerato	Técnico	Tecnológico	Pregrado	Pregrado incompleto	No	OTRO
¿Qué cursos de habilidades ofrecidos por la universidad ha cursado?	Hab. de Comunicación I	Hab. De Comunicación II	Hab. De comunicación escrita			
¿Qué semestre se encuentra cursando actualmente?	2°	3°	7°	8°	OTRO	

SEÑALE LA FRECUENCIA:						
- EN LA QUE SE ELABORAN LOS SIGUIENTES ESCRITOS EN EL AULA. Siendo 5 Siempre y 0 nunca						
Ensayo	0	1	2	3	4	5
Respuestas abiertas en evaluaciones	0	1	2	3	4	5
Resumen	0	1	2	3	4	5
Organizador gráfico (mapa conceptual, cuadro sinóptico, cuadro comparativo, etc.)	0	1	2	3	4	5
Toma de apuntes	0	1	2	3	4	5
Resumen de artículo científico	0	1	2	3	4	5
Informes (Evaluación, evolución, caracterización...)	0	1	2	3	4	5
- A TRAVÉS DE QUÉ ES EVALUADO POR SUS PROFESORES EN EL AULA. Siendo 5 Siempre y 0 nunca						
Evaluaciones escritas de preguntas Verdadero - Falso	0	1	2	3	4	5
Evaluaciones escritas de preguntas de selección múltiple	0	1	2	3	4	5
Evaluaciones escritas de preguntas abiertas	0	1	2	3	4	5
Bitácoras o portafolios	0	1	2	3	4	5
Trabajos escritos tipo ensayo	0	1	2	3	4	5
Exposiciones o pruebas orales	0	1	2	3	4	5
- CUANDO DEBO ESCRIBIR UN TEXTO EN UNA ASIGNATURA UTILIZO LAS SIGUIENTES ESTRATEGIAS PARA INICIAR. 5 Siempre y 0 nunca						
Empiezo a escribir sobre lo que sé	0	1	2	3	4	5
Desarrollo el plan orientado por el profesor	0	1	2	3	4	5
Busco un escrito similar para tener un modelo	0	1	2	3	4	5
Hago un plan propio que desarrollo	0	1	2	3	4	5
Solicito guía de algunos de mis familiares (padres o hermanos)	0	1	2	3	4	5

- SEÑALE LA FRECUENCIA EN QUE UTILIZA LAS SIGUIENTES ESTRATEGIAS PARA ASEGURARSE DE HABER REALIZADO UN BUEN ESCRITO. Siendo 5 Siempre y 0 nunca						
Solicito revisión anticipada del profesor	0	1	2	3	4	5
Le pido a un familiar que lo revise	0	1	2	3	4	5
Le pido a un compañero que lo lea	0	1	2	3	4	5
Releo el texto y hago las correcciones que considero necesarias	0	1	2	3	4	5
Considero que elaboro buenos textos que no necesitan previa revisión	0	1	2	3	4	5
- SEÑALE LA FRECUENCIA DEL SITIO QUE ESCOGE PARA ESCRIBIR . Siendo 5 Siempre y 0 nunca						
La biblioteca	0	1	2	3	4	5
La casa	0	1	2	3	4	5
La cafetería	0	1	2	3	4	5
La hemeroteca	0	1	2	3	4	5
- SEÑALE LA FRECUENCIA DEL SITIO EN QUE ELABORA LOS ESCRITOS ACADEMICOS. Siendo 5 Siempre y 0 nunca						
Computador	0	1	2	3	4	5
Cuaderno	0	1	2	3	4	5
Celular	0	1	2	3	4	5
Tablet	0	1	2	3	4	5

Si considera que tiene alguna observación sobre su proceso de escritura académica en la universidad lo invito a que lo registre en el siguiente espacio.

Muchas gracias por su participación