

**LA ESCRITURA ACADÉMICA: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES
DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Autoras

LUISA FERNANDA BARRIGA GARCÍA

CATALINA BELTRÁN JIMÉNEZ

DENNIS CAROLINA ORTIZ VELASQUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTA D.C.

2021

**LA ESCRITURA ACADÉMICA: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES
DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Autoras

LUISA FERNANDA BARRIGA GARCÍA

CATALINA BELTRÁN JIMÉNEZ

DENNIS CAROLINA ORTIZ VELASQUEZ

TRABAJO DE GRADO

Director

CARLOS EDUARDO VALENZUELA ECHEVERRI

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTA D.C.

2021

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la vida y a las oportunidades del camino, a mi familia padres, hermanas y a mi sol, cada uno aporta cada día en mi crecimiento personal y profesional, gracias a mis compañeras de investigación por el esfuerzo y compromiso al igual que nuestro tutor en el proyecto y así mismo a los docentes y estudiantes del pregrado de Pedagogía y a la Universidad que me permitió crecer personal e intelectualmente durante este tiempo.

Catalina Beltrán.

Agradezco a Dios por ser la luz en mi camino, a mi familia por apoyarme incondicionalmente, a mis compañeras y tutor por su trabajo serio y comprometido, a la Universidad Pedagógica Nacional por darme la oportunidad de formarme como educadora. Finalmente, agradezco a los estudiantes y profesores del programa en pedagogía, quienes fueron pieza fundamental para lograr nuestra investigación

Dennis Ortiz Velásquez.

Agradezco a Dios y a la vida por permitirme alcanzar esta meta, a mi madre y a mi abuela por su esfuerzo, cariño y dedicación, a mi compañero de vida por su amor, paciencia y apoyo incondicional, a mi familia por su confianza, a mis compañeras de investigación y a nuestro tutor, que, con sus conocimientos, compromiso y empeño, logramos culminar este proyecto con éxito. Y por supuesto, a mi querida Universidad Pedagógica Nacional y a sus docentes por guiar mi formación como educadora.

Luisa García

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| AGRADECIMIENTOS | 3 |
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| 1. CAPÍTULO I: UNA MIRADA A LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD DESDE PAÍSES ANGLOSAJONES HASTA LATINOAMÉRICA | 8 |
| <i>1.1. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</i> | 11 |
| <i>1.2. PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA</i> | 12 |
| 1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 15 |
| 2. CAPÍTULO II: TEORÍAS Y PERSPECTIVAS ACERCA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA | 19 |
| 3. OBJETIVOS | 32 |
| <i>3.1. OBJETIVO GENERAL</i> | 32 |
| <i>3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i> | 32 |
| 4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA | 33 |
| <i>4.1. ENTREVISTAS</i> | 35 |
| <i>4.2. ENCUESTAS</i> | 36 |
| <i>4.3. ANÁLISIS DE CONTENIDO</i> | 37 |
| 5. CAPÍTULO III: HALLAZGOS EN EL PROCESO DE ESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES Y DOCENTES | 41 |
| 5.1. LA ESCRITURA ACADÉMICA COMO EJE TRANSVERSAL EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE | 42 |
| <i>5.1.1. EL PROCESO ESCRITURAL DE LOS ESTUDIANTES</i> | 44 |
| <i>5.1.2. LA ESCRITURA ES UN PROCESO EN CONSTRUCCIÓN, TIENE UN PROPÓSITO</i> | 47 |
| 5.2. PAUTAS Y VALORACIONES EN EL PROCESO DE ESCRITURA | 50 |
| <i>5.2.1. PARÁMETROS DE LOS DOCENTES</i> | 50 |
| <i>5.2.2. EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES</i> | 54 |
| 5.3. ORIENTAR AL ESCRIBIR, UN TRABAJO EN CONJUNTO | 58 |
| <i>5.3.1. ACOMPAÑAMIENTO DE LOS DOCENTES</i> | 58 |

| | |
|--|----|
| 5.3.2. <i>INCIDENCIA DE LA LECTURA</i> | 64 |
| 5.3.3. <i>ACOMPañAMIENTO ENTRE PARES</i> | 66 |
| 5.3.4. <i>RETROALIMENTACIÓN DE LOS DOCENTES</i> | 68 |
| 5.3.5. <i>RETROALIMENTACIÓN CONCEPTUAL</i> | 70 |
| 5.3.6. <i>RETROALIMENTACIÓN GRAMATICAL</i> | 71 |
| 5.3.7. <i>RETROALIMENTACIÓN INTEGRAL</i> | 73 |
| 5.3.8. <i>AUSENCIA DE RETROALIMENTACIÓN</i> | 74 |
| 6. CONCLUSIONES | 77 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 82 |
| 8. ANEXOS | 85 |
| 8.1. <i>ANEXO 1. ENTREVISTAS</i> | 85 |
| 8.2. <i>ANEXO 2. MATRIZ ANÁLISIS: ESCRITOS DE ESTUDIANTES</i> | 87 |
| 8.3. <i>ANEXO 3. MATRIZ DE ANÁLISIS: SYLLABUS DE ASIGNATURAS</i> | 88 |

INTRODUCCIÓN

La escritura que se exige en la educación superior, la escritura académica, se encuentra acompañada de un lenguaje y unas prácticas específicas que responden directamente a una cultura académica, es decir, al conjunto de “prácticas socio discursivas que garantizan la identidad y la pertenencia a una determinada comunidad académica o profesional y que, en consecuencia, han sido interiorizadas voluntaria e involuntariamente por estudiantes y profesores” (Pérez, 2013, p. 79), en otras palabras, la escritura académica responde a la cultura académica constituida por un campo disciplinar al cual pertenecen los docentes e ingresan los estudiantes.

Ahora bien, para ingresar y pertenecer a esta cultura académica con unas prácticas discursivas propias de la disciplina a la cual se adscribe, es necesaria la alfabetización académica que se constituye como el eje central de esta propuesta investigativa, debido a que, “plantea integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras” (Carlino, 2005, p. 8), siendo esta perspectiva cognitivista transversal, debido a que reconoce la importancia de la escritura como una herramienta para la inmersión en la cultura académica y para el aprendizaje de los saberes específicos de la carrera profesional que cursen los estudiantes.

La lectura y la escritura universitarias son objeto de investigación reciente en Colombia. De hecho, en la década inicial del presente siglo, surge la preocupación por dichas prácticas desde diferentes grupos de investigación interesados en la relación lectura, escritura y formación profesional universitaria, entre las causas de esta preocupación está el gran déficit encontrado en las pruebas masivas de los futuros profesionales, permitiendo constatar los bajos niveles de lectura y escritura de los estudiantes. De allí se genera la necesidad de enseñar las prácticas de lectura y escritura propias de cada disciplina y campo de saber.

El presente proyecto se estructuró desde un enfoque de investigación cualitativo, dando lugar a la perspectiva que tienen los individuos que hicieron parte de la investigación, los cuales fueron siete estudiantes que pertenecen al tercer semestre del pregrado en Pedagogía y a cuatro docentes de este mismo programa académico. Se llevaron a cabo entrevistas a los estudiantes y a los docentes, una encuesta a los estudiantes y un análisis documental de los syllabus y de algunos escritos realizados por los alumnos. De este modo, se indagó acerca de la escritura en la

universidad, referida a la manera en la que los estudiantes responden a las demandas de escritura en los textos académicos exigidos por los docentes.

Se tuvo en cuenta autoras como Paula Carlino Y Montserrat Castelló, que permiten tener un panorama acerca de lo que es la escritura y la forma en la que debería llevarse a cabo esta práctica bajo conceptos relacionados con la cultura académica, la escritura académica, el texto académico y la alfabetización académica. En efecto, estos cuatro conceptos son la base teórica que orienta esta investigación.

A partir de la información recolectada, se realiza el respectivo análisis desde la sistematización a través de matrices diseñadas a la luz de seis unidades de análisis: escritura académica, propósito de la escritura, parámetros escriturales, evaluación, acompañamiento y retroalimentación docente. De este modo, los resultados obtenidos permiten evidenciar las maneras en que los estudiantes comprenden las tareas de escritura que los docentes les solicitan, las diferentes estrategias para responder a lo exigido, la necesidad de la incidencia docente dentro del proceso escritural y la importancia de establecer la relación entre la enseñanza de los contenidos conceptuales propios de la disciplina y la enseñanza de las prácticas discursivas de lectura y escritura que se llevan a cabo dentro de la misma.

Para dar respuesta a lo anteriormente dicho, el documento se divide en tres capítulos; el primero hace referencia al interés por investigar sobre la escritura en la universidad y la problemática que existe en el proceso de escritura académica en algunas universidades colombianas; el segundo se centra en sustentar teóricamente la investigación a partir de las categorías analíticas y en exponer la estrategia metodológica. En el tercer capítulo se lleva a cabo el análisis de la información recolectada y finalmente, se presentan las conclusiones que dan cuenta de lo hallado en la investigación.

1. CAPÍTULO I

UNA MIRADA A LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD DESDE PAÍSES ANGLOSAJONES HASTA LATINOAMÉRICA

Generalmente la escritura se concibe como una habilidad básica adquirida en la escuela que permite codificar signos, comprender símbolos como el alfabeto y comunicar aquello que se piensa. Es una herramienta indispensable para transcribir ideas y es transferible a cualquier ámbito. Sin embargo, no es el único uso que se da a la escritura, cuando el grado de escolarización es más avanzado, se alcanza más conocimiento acerca de los usos que tiene la escritura, encontrando notables diferencias de lo que implica escribir. Con base en lo anterior, Pérez (2003) afirma:

Escribir implica sobre todo organizar las ideas propias a través del código lingüístico. Dicho en otras palabras, escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente. (p. 10)

Entonces, escribir va más allá de la simple transcripción de ideas o pensamientos, requiere de pautas específicas que condicionan y definen el tipo de escritura empleado. En el mismo sentido, la escritura es entendida desde distintas concepciones según el lugar que ocupa en el sistema educativo, el programa o currículo definido y la percepción de los profesores. En otras palabras, las diferentes concepciones de la escritura están condicionadas por el nivel de importancia que se otorga dentro de las instituciones educativas, las asignaturas y aún más importante, el lugar que ocupa para los profesores dentro de su práctica profesional, pues de todo ello depende la percepción que será transmitida a los estudiantes.

En relación con esto, investigaciones realizadas por Paula Carlino, constatan que no sólo se encuentran diferencias en los modos discursivos de escritura, sino también entre niveles educativos, es decir, es posible observar que las prácticas de escritura difieren entre la educación media y la educación superior, debido a que, primero, aprender a producir e interpretar textos se presenta en la educación superior; segundo, en la secundaria bastaba con reproducir información cuando se iba a escribir, en cambio, en la universidad se requiere de un análisis y una aplicación del conocimiento; tercero, en la secundaria el saber se podía determinar únicamente como verdadero o falso, en la universidad, no hay un único saber, sino que existen diferentes

perspectivas de un mismo fenómeno y, por último, en la secundaria se veía el conocimiento de forma anónima y atemporal y en la universidad se distinguen autores y los antecede una historia.

En este sentido, la escritura varía, cambia y se modifica entendiendo que no es simple instrumento de decodificación, sino que responde al ámbito específico en el que circula. En la universidad este cambio implica un escalón en la vida académica, es decir, las clases, los trabajos, los horarios y los espacios cambian drásticamente; esto genera un impacto para los estudiantes, pues, se convierten en los recién llegados a una nueva cultura que era totalmente ajena para ellos, todo ello trae consigo un cambio en las formas de concebir la escritura, puesto que ésta responde a exigencias propias de la cultura académica, la cual se encuentra constituida por un lenguaje y prácticas específicas para este ámbito.

La escritura académica responde específicamente a la cultura académica en la cual se está inscrito, de manera que, la concepción de la escritura en la educación superior es distinta a lo aprendido y enseñado en la escuela. En consecuencia, la cultura académica es descrita por Mockus citado por García (2011) como:

La imbricación de cuatro fuentes de conocimiento -la discusión racional; la tradición escrita; el cálculo y el diseño posibilitados por la escritura y otros procedimientos de representación simbólica; y la acción orientada y organizada racionalmente como en el caso de la experimentación científica (p. 119).

De esta manera, la cultura académica reúne y propone prácticas específicas en la universidad que privilegian ciertos saberes y discursos propios de la academia, por lo tanto, las prácticas escriturales resultan ser prácticas académicas imprescindibles que permiten la apropiación de los saberes y discursos que circulan en las comunidades académicas. Adicionalmente, los modos de escribir están condicionados por los discursos que intenta promover la universidad respondiendo a un tipo de cultura académica, por esto, la formación universitaria está sujeta a esta cultura. También, los profesores agencian la cultura propia de su campo disciplinar o profesional y los estudiantes ingresan a este campo modificando su identidad a causa de apropiarse dicha cultura.

Con respecto a la escritura académica, muchos autores latinoamericanos han centrado su atención en analizar lo que significa escribir en la universidad. Carlino (2008) define la escritura académica como una “práctica social, propia de cada comunidad discursiva, que tiene convenciones disciplinares, institucionales e incluso geográficas, propias” (p. 164), en este sentido, escribir académicamente se concibe como una herramienta epistémica para elaborar

conocimiento, una actividad dialógica que involucra la retórica y la intertextualidad; además, la escritura se entiende como un método reflexivo, puesto que se piensa de manera distinta con o sin escritura.

Así, es posible identificar la escritura en la universidad como práctica social que implica cambios tanto en los géneros discursivos que se producen, como en los procesos cognitivos de quien escribe. La escritura es un proceso que requiere de prácticas promovidas por las instituciones de educación superior, siendo una responsabilidad compartida entre las instituciones, los profesores y estudiantes (Carlino, 2008), debido a que la universidad es el lugar de la vida académica en el que los estudiantes son más autónomos, pero esto no quiere decir que no se requiere un acompañamiento cercano por parte de los docentes en los trabajos que se presentan, por el contrario, la escritura que se exige en esta cultura académica se encuentra constituida por un lenguaje y prácticas específicas para este ámbito, que requieren de un debido proceso de acompañamiento para poder apropiarse todo lo que hasta el momento era desconocido para los recién llegados.

En relación con lo que implica escribir en la universidad, los textos producidos en este ámbito se denominan textos académicos. Al respecto, el artículo de investigación de Aguilera y Boatto (2013), enfatiza en la producción de textos académicos que requieren competencias discursivas y comunicativas, así como procesos cognitivos específicos ante los cuales los estudiantes universitarios suelen presentar dificultades; en cuanto a estas, se proponen orientaciones para aprender a escribir como la *explicitación y fundamentación de los objetivos de la tarea y del tipo de texto que se solicita*, debido a que “es importante que, previamente al proceso de escritura, los estudiantes posean claridad respecto de la tarea que deben desarrollar, de la tipología textual demandada (por ejemplo, síntesis textual, informe de lectura, monografía, entre otros), de su definición, caracterización y estructura” (Aguilera y Boatto, 2013, p. 142). Esto posibilita que el estudiante obtenga mayor claridad frente a lo que solicita el docente con respecto a la escritura de textos académicos, el objetivo de la tarea, el tipo de texto requerido y la competencia comunicativa y discursiva a desarrollar.

1.1. Contexto histórico de la escritura académica

La escritura en la universidad se constituye a partir de un contexto histórico que inicia a mediados del año 1981, en el momento que ingresó el cognitivismo en Latinoamérica y produjo un giro lingüístico que afectó los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, generando interrogantes, investigaciones y discusiones acerca de estas prácticas. Al mismo tiempo, en las universidades de Estados Unidos y Canadá, además de algunos países de Europa como Inglaterra, Australia y Nueva Zelanda, se iniciaron unos movimientos que se ocuparon de la enseñanza acerca de la escritura, las formas de acceder a esta cultura académica y la relación entre la escritura y el conocimiento disciplinar.

Los movimientos que han dirigido el trabajo frente a la escritura en los países anglosajones son denominados WAC y WID, que corresponden a escribir a través del currículo (Writing Across Curriculum) y escribir en las disciplinas de un mismo programa de formación profesional (Writing in the disciplines). Estos movimientos surgieron por investigaciones alrededor del aprendizaje de la escritura en las corrientes anglosajonas y su contribución para el desarrollo de habilidades cognitivas y el potenciamiento del saber universitario.

Frente a estos, el objetivo de las universidades anglosajonas era ofrecer en los programas académicos, espacios que acompañaran el aprendizaje de la escritura en los estudiantes, pues se consideraba este aprendizaje como un proceso que se da en los distintos escenarios en los que se escribe y que requiere ser promovido por acciones institucionales, así como también posicionan la escritura académica como aquella que promueve en los estudiantes cambios en su identidad, pues ingresan a una nueva cultura académica que promueve en ellos nuevas concepciones del campo disciplinar al que se encuentran inscritos.

El movimiento WAC hace énfasis en el escribir para aprender, pues se tiene en cuenta el potencial epistémico, de aprendizaje y cognitivo que posee la escritura. Por otro lado, el movimiento WID, hace énfasis en que las formas de argumentar y de pensar se presentan de distinto modo en las distintas disciplinas, por ello resalta que se aprende a escribir según unas convenciones que son propias de un saber específico. Estos programas reconocen, por un lado, que el estudiante universitario necesita de una orientación para escribir los contenidos de una materia, pues, cada campo discursivo es distinto y los estudiantes no llegan aprendidos sobre ello, se hace necesario entonces, una guía que permita entrar en este nuevo campo disciplinar,

aprendiendo sus convenciones. Por otro lado, el papel de las instituciones educativas consiste en dar respuesta a la necesidad de los estudiantes de aprender a escribir a medida que cursan su carrera universitaria y no sólo como un curso al iniciar el proceso educativo en virtud de darle un lugar a la escritura en el plan de estudios de la universidad.

En el caso de América Latina, investigadores como Paula Carlino, han enfocado la atención en observar, analizar y comprender las dinámicas existentes en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes universitarios, cuestionando el lugar de la lectura y la escritura en las universidades argentinas, y reconociendo problemáticas acerca del déficit escritural de los estudiantes; para ello, después de investigar y comparar las concepciones y usos de estas prácticas en las universidades anglosajonas y argentinas, Carlino (2003) introduce el concepto de alfabetización académica a Latinoamérica, puesto que contribuye al ingreso a una nueva cultura académica con unas directrices específicas de acuerdo con la disciplina a la que se adscribe, teniendo en cuenta que no se escribe de la misma forma en todos los ámbitos, sino que las prácticas de lectura y escritura son determinadas por el propósito, el destinatario y el contenido con el que se realice el texto.

Las universidades latinoamericanas en su intento por asumir y actuar ante los retos escriturales que los estudiantes enfrentan al ingresar a esta nueva cultura ofrecen algunos seminarios “remediales”, no obstante, Carlino (2008) hace énfasis en que:

Enseñar y aprender a leer y escribir en la universidad se consideran fenómenos remediales, que han de implementarse en virtud de las carencias constatadas en los alumnos (cuando, en cambio, podrían ser entendidos como una formación necesaria, no paliativa, dado que las prácticas de producción y análisis de textos académicos son propias de este nivel educativo y todos los estudiantes se beneficiarían si fueran orientados en ellas) (p. 180).

1.2. Prácticas de escritura en la educación superior en Colombia

En Colombia, la escritura en la universidad era regida por el conductismo y por normativas gramaticales hasta principios del siglo XXI cuando el cognitismo lingüístico ingresó a este país tomando fuerza como un campo conceptual y creciendo de forma intensiva y extensiva, a tal

punto, que asumió el control de los procesos de evaluación de la escritura de los docentes y de los estudiantes desde el nivel educativo básico primario hasta la educación superior.

Las instituciones educativas, las facultades de educación y el Estado, se vieron altamente atraídos por el discurso cognitivista, apropiándolo y utilizándolo como nueva base para evaluar las competencias y como una herramienta tentativa para mejorar la escritura. Para esto, el MEN¹ convocó a las facultades de educación de las universidades Pedagógica y Nacional de Colombia para una re-conceptualización de los exámenes del Estado basados en competencias. Con la primera aplicación de estas nuevas pruebas, se pudo evidenciar el gran déficit escritural en los estudiantes e inclusive en los docentes, pues, aunque su escritura no se basa en presentar trabajos escritos a un docente, sí se centra en la escritura de textos científicos. La producción de estos escritos en Colombia es tan sólo del 3,3% a nivel Latinoamericano, y de 0.1% a nivel mundial, sin embargo “estas cifras también se explican desde la débil tradición en producción científica de nuestro país, la baja inversión en investigación en educación y la ausencia de políticas claras y decididas al respecto” (Pérez y Rincón, 2013, citado por Maldonado, M. 2017, p. 8).

Es por ello que en el país las investigaciones acerca de la lectura y la escritura en la universidad parten, por un lado, de la preocupación por el gran déficit encontrado en las pruebas masivas de los futuros profesionales centradas en la comprensión del fenómeno desde los procesos cognitivos de los estudiantes y por otro lado, de las prácticas de enseñanza regidas por preguntas como ¿Qué? y ¿Para qué? Se lee y se escribe en la universidad, por tanto, surge un interés por investigar y analizar este fenómeno, creando redes específicas de investigación para estos propósitos.

Así el estudio realizado por Mauricio Pérez Abril junto con la red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje, constituida por 17 grupos de investigación, realizó una aproximación de las características de las prácticas de lectura y escritura en las universidades presenciales de pregrado. Esta investigación se propuso reflexionar sobre este asunto posicionando la importancia que tienen dichas prácticas para la formación de profesionales, pero aún más importante, para el desarrollo de un país. El proyecto de investigación agenció una hipótesis de trabajo vinculada a las condiciones pedagógicas y didácticas que se propician en la formación universitaria y que generan un efecto que explicaría, en parte, los modos de leer y escribir.

¹ Ministerio de Educación Nacional

Allí se centraron en definir conceptos alrededor de este tema, entrevistar estudiantes y docentes, como también hacer una revisión de la documentación de las universidades en las que buscaban alguna política que hiciera frente a estos procesos desde las instituciones, sin embargo, encontraron que “en general, no hay políticas explícitas acerca de la lectura y la escritura académicas en las universidades colombianas” (Pérez, 2013, p. 177), es decir, las políticas se centran en ofrecer cursos acerca del abordaje de la lectura y la escritura en los primeros semestres de las carreras, con el objetivo de dar respuesta a esta problemática; dichos cursos son obligatorios. Sin embargo, mencionan que son necesarios, pero no suficientes para mitigar las dificultades que los estudiantes universitarios presentan en estas prácticas.

Otro de los hallazgos en la investigación tiene que ver con la necesidad de fortalecer en las disciplinas y profesiones las prácticas de lectura y escritura que son propias de cada campo de saber, así mismo resaltan que lo más leído por los estudiantes son los apuntes de clase y las prácticas de la lectura y la escritura se remiten a escribir para el profesor, para ejercicios de clase o para ser calificados.

Por su parte, Uribe y Camargo (2011) en el marco de la investigación de Pérez Abril, hacen un recorrido alrededor de investigaciones relacionadas con las prácticas de lectura y escritura en universidades públicas y privadas en el país. Toman cuarenta (40) investigaciones y las reseñan con relación a las problemáticas que existen alrededor de estas prácticas, evidenciando las dificultades en la comprensión y producción textual en el ámbito universitario. El análisis de estas reseñas arroja que el 77% de las investigaciones se dirigen hacia los estudiantes que cursan primer y segundo semestre donde ven materias básicas en las que no leen ni escriben textos especializados, adicionalmente tienen como foco el déficit en relación con factores cognitivos y socioculturales y las problemáticas que presentan los estudiantes se relacionan con las dificultades, estrategias cognitivas, desarrollo de competencias, aspectos actitudinales y la motivación.

Además, García (2011) presenta un estado del arte sobre las investigaciones realizadas al principio de siglo sobre la lectura y la escritura universitaria, ante esto se reseñan alrededor de veinte investigaciones realizadas entre los años 2004 y 2010, enfatizadas en el abordaje que los grupos de investigación hacen acerca de la relación lectura, escritura y formación profesional universitaria. De manera fundamental se hallan investigaciones que exploran los niveles de lectura o escritura de estudiantes universitarios, con hincapié en el análisis de textos de alumnos

principiantes y de sus principales problemáticas. Asimismo, se encuentran investigaciones relacionadas con las prácticas de enseñanza de los profesores, vinculadas en su mayoría a sistematizaciones de experiencias, para promover estrategias para la comprensión lectora y la producción escritural tanto en las asignaturas dedicadas al desarrollo de tales procesos como en espacios pedagógicos distintos al área escritural.

1.3. Planteamiento del problema

La escritura académica es una práctica regida por los cánones específicos de cada disciplina, lo que implica darle lugar y pertinencia a la enseñanza de la escritura, debido a que es completamente necesaria para que los estudiantes logren apropiarse de las normativas y habilidades requeridas dentro de la cultura académica como la producción, comprensión, interpretación y relación de textos.

Sin embargo, en la apropiación de esta cultura y en el paso por la educación superior, los docentes han identificado que los estudiantes tienen dificultades en su práctica escritural, pues se encuentran con que los alumnos no tienen conocimiento de las características estructurales y funcionales de los textos académicos. Por ejemplo, hay estudiantes que no tienen claridad de la función y las diferencias entre un ensayo, una reseña y un comentario crítico, ocasionando inconformidad en los docentes hacia los alumnos porque no escriben de acuerdo con lo que les solicitan.

¿A qué se debe esto? Es una pregunta que surge de la problemática acerca del desconocimiento escritural en los estudiantes, de hecho, en una investigación realizada por Echevarría (2013), los resultados de las entrevistas arrojaron que, aunque una parte de los docentes solicita trabajos escritos, la mayoría ha optado por dejar de hacerlo como consecuencia de la cantidad de dificultades en la escritura de los estudiantes, por lo que los profesores han preferido desistir en el fomento de esta práctica.

Además, sobresale en las entrevistas que el 96% de los docentes que solicitan textos escritos, brindan una orientación acerca de cómo realizarlos, sin embargo, sólo el 73% de estudiantes afirma que recibió tales indicaciones. Entonces, valdría preguntarse ¿El desconocimiento en la escritura de los estudiantes depende sólo de ellos o también del cuerpo docente? y ¿Qué tipos de

texto escriben los estudiantes con relación a los textos que exigen los docentes si no todos están recibiendo una orientación?

Entre las dificultades que presentan los estudiantes en su escritura, una de ellas consiste en el desconocimiento del proceso de composición escrita, es decir, el proceso que los estudiantes realizan antes, durante y después de escribir un texto, pues, hay alumnos que toman esta composición como algo simplista, innecesario y perciben la escritura como un medio para expresar lo que saben, por tanto, no consideran que se requiere demasiada producción al momento de elaborar un texto; esto ocasiona que la escritura termine siendo una práctica superficial y escasa que no ahonda en el saber que se puede construir mientras se escribe.

En la misma línea de la composición escrita, Castelló (2009) afirma que “el desconocimiento acerca de cómo, cuándo y por qué planificar de forma más o menos detallada (...) es bastante generalizado y está en la base de muchas creencias innatas o mágicas acerca de la competencia para producir buenos textos” (p. 9), en otras palabras, que los estudiantes no sepan en qué momento planificar e incluso por qué hacerlo, ocasiona que la planeación sea vista como un tema general al que no se le coloca mucha atención, no se le dedica mucho tiempo y, además, no se es consciente de lo que se quiere escribir, sino que se tiene la idea o la concepción que para realizar una buena escritura es necesario “estar inspirado”, sin siquiera tener en cuenta la estructura base de los textos académicos. Pero entonces ¿Los estudiantes de qué forma escriben los textos académicos? ¿Se basan en alguna estructura, en lo que les sugiere el docente o por el contrario escriben sin tener conciencia de ello?

No obstante, es importante tener en cuenta el papel que los docentes juegan en esta situación, ¿los docentes exponen con claridad los requisitos y sus exigencias frente a los textos que solicitan? Castelló (2007), de hecho, sugiere que es fundamental que los docentes “conozcan los textos que solicitan, diseñen situaciones de escritura que promuevan la reflexión y el aprendizaje, sepan cómo ayudar a sus alumnos y cómo evaluar sus productos” (p. 13), con el fin de contribuir a la escritura de los estudiantes dentro de la comunidad académica a la cual pertenecen y a la enseñanza de los contenidos de la materia que dicta el docente, el dominio del contenido que enseña, su propia experiencia como escritor de textos académicos y su pertenencia en la comunidad científica o académica que le permite conocer los lineamientos que la rigen.

Ahora bien, la escritura en la educación superior, como lo hemos observado, ha sido de gran interés para recientes estudios, ya sea por sus problemáticas, por el intento de crear nuevas

soluciones o por crear mejores propuestas para promoverla, pero hay otro factor que es trascendente y sustancial, su propósito ¿Con qué propósito se escribe en la universidad?

De acuerdo con algunos autores como por ejemplo Carlino, “la escritura es mayormente requerida a los fines de la evaluación, pero no es considerada una herramienta de aprendizaje” (p. 115), pues, si bien la escritura en la universidad es frecuentemente solicitada como un trabajo final, esta se convierte en una producción motivada por una nota, una elaboración que suscita escribir para entregar, pero no para aprender. La escritura a pesar de que requiere de una finalidad, de un contenido y un lector, no necesariamente debe ser regida por cuestiones académicas y por elementos que pasan a un segundo plano como lo es una calificación cuantitativa, una calificación que poco dice y poco retroalimenta el verdadero proceso de escritura.

Es así como la escritura se desvirtúa y se convierte en un instrumento evaluador, como una práctica que pretende constatar un saber. De esta forma los estudiantes se encasillan en “escribir para ser evaluado”. Según la investigación de Echevarría (2013) el 85% de los docentes y el 81% de los estudiantes afirma que la realización de diversos tipos de escritos propios del ámbito académico contribuye al aprendizaje de los saberes universitarios, no obstante, en el caso de los profesores, aunque reconocen el aporte que estas prácticas tienen, su intervención se basa en aspectos meramente formales, es decir, la retroalimentación que realizan a los escritos de los estudiantes está centrada en la ortografía, en la coherencia, si logra concretar un par de ideas y plasmarlas en su escritura; de esta manera, reducen un posible proceso enriquecedor para la formación del estudiante en una nota.

Pareciera que el propósito central del acto de escribir fuese ser corregido por el docente, pues, así como son algunas retroalimentaciones de los profesores, los estudiantes responden de igual forma: el texto es escrito para el docente quien opera como interlocutor del estudiante; se escribe para que el docente pueda corregirlo; esa sería la función comunicativa de la escritura académica (Pérez, 2003).

Por estas razones, hemos decidido investigar en torno a la escritura en la universidad, pues, en investigaciones y artículos se ha incrementado el interés por la escritura en la educación superior y las preocupaciones que ha generado el gran déficit encontrado en las pruebas masivas de los futuros profesionales, en las cuales, las estadísticas dan cuenta de los bajos niveles de los

resultados de las pruebas masivas de los futuros docentes con relación a las prácticas escriturales, alarmando a las instituciones y promoviendo un interés por investigar y analizar este fenómeno.

Nuestro interés, entonces, radica en identificar y analizar cómo responden los estudiantes frente a las demandas de escritura en los textos académicos exigidos por los docentes en cuatro de las asignaturas de primer año del Programa en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional puesto que en este punto los estudiantes se están apropiando de la cultura académica y relacionando con las prácticas escriturales específicas de la Pedagogía. Por tanto, como futuros educadores, nos inquieta la práctica escritural de los estudiantes, debido a que, es un elemento importante para nuestra formación, pues, por medio de ésta es posible ingresar a distintos escenarios de nuestra labor como grupos investigativos y contextos escolares o universitarios. Asimismo, al desarrollar la propuesta investigativa, simultáneamente se enriquece nuestra formación, pues al indagar sobre la práctica escritural de los docentes en formación, teniendo en cuenta aspectos como el lugar y propósitos de la escritura de estos textos, contribuyen a una apropiación de este saber a nuestro quehacer profesional.

Para concluir y de manera específica, nuestra investigación se enfoca en identificar y analizar las prácticas de escritura académica de los estudiantes en las asignaturas Filosofía de la educación y la pedagogía I y II, Historia de la educación y la pedagogía I y II y Sociología de la educación, en los estudiantes de tercer semestre del programa en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional; por consiguiente, nuestra pregunta de investigación es: *¿Cómo responden los estudiantes frente a las demandas de escritura en los textos académicos exigidos por los docentes en las asignaturas de primer año del Programa en Pedagogía?*

2. CAPÍTULO II

TEORÍAS Y PERSPECTIVAS ACERCA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

La práctica escritural ha sido permeada por distintas investigaciones y corrientes a lo largo de su historia. A finales de los años 70 los estudios se centraban en los procesos cognitivos de quien escribe, suponiendo que este sería el factor principal en las tareas de escritura y resolución de problemas. Una década más tarde, en países anglosajones como Inglaterra, Australia, Canadá y Estados Unidos, se fue incorporando en las investigaciones el análisis de la incidencia del contexto en la producción escrita de los universitarios; al respecto Carlino (2007) hace énfasis en que recientes investigaciones han evidenciado la diferencia que existe entre los modos de escribir desarrollados y esperados en la educación básica y en la educación superior.

La alfabetización académica, como lo afirma Carlino (2003) es constituida por dos vertientes, por un lado ubica “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) y por otro lado “el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (p. 410), así pues, la alfabetización académica tiene que ver con la constitución de los dos movimientos anglosajones WAC y WID, al tratarse de la escritura que se genera bajo una disciplina específica, el aporte que le proporciona al saber universitario y la forma de escribir regulada por unos parámetros de discurso determinados por el campo de estudio al que se adscribe.

En Australia, un país anglosajón, existen diferentes corrientes teóricas que le otorgan un lugar a la escritura en la universidad por medio de investigaciones provenientes de la psicología educativa, la lingüística sistémico-funcional desarrollada por Halliday y la Alfabetización académica; esta última corriente, es promovida por las políticas del gobierno federal y por los estatutos de las universidades, en este caso, Carlino cita a la Universidad de Western Australia, en la que es explícita la postura institucional acerca de la alfabetización académica:

La alfabetización académica es de suma importancia para todos los estudiantes, por lo cual su enseñanza no debe ser considerada una actividad meramente remedial. (...)

Definiciones más precisas de alfabetización académica se harán por quienes practican cada disciplina, teniendo en cuenta las mejores prácticas y las investigaciones sobre

alfabetización en esa disciplina; las concepciones sobre alfabetización académica varían entre disciplinas y, por tanto, las mejores prácticas para promoverlas son concomitantemente distintas. (Resolución 236/97 del Consejo Académico de la University of Western Australia citado por Carlino, 2008, p. 178)

Además de darle suma importancia a la alfabetización académica, resalta un aspecto clave en esta corriente, pues, a pesar de que contribuye a mejorar la escritura de los estudiantes universitarios, no es una propuesta para remediar sus dificultades escriturales, sino que “alfabetizar académicamente implica, en cambio, que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (Carlino, 2005. p. 8).

Es así como la alfabetización académica señala las estrategias necesarias para participar en una la cultura académica y la responsabilidad de darle lugar a las prácticas discursivas y escriturales propias del ámbito académico superior. No obstante, la fuerza del concepto de alfabetización académica se basa en que diferencia claramente que los modos de escribir no son iguales en todos los ámbitos, sino que, por el contrario, esta práctica se realiza bajo unos lineamientos de acuerdo con su propósito, su destinatario, su contenido, su tema, entre otros.

La idea de que la alfabetización se logra sólo una vez y queda así para siempre, queda puesta en tela de juicio, debido a que no es una habilidad básica, sino que esta requiere un proceso que permite adscribirse a unos modos de escribir específicos de acuerdo con cada situación y disciplina determinada y esto requiere de habilidades que aún están en formación y no son adquiridas espontáneamente.

La responsabilidad de que la alfabetización académica se lleve a cabo, no compete solamente a los estudiantes o a los docentes, sino que es una responsabilidad compartida por toda la comunidad universitaria; respecto a esto, la universidad de Australia manifiesta explícitamente los agentes que hacen parte de este compromiso: “[...] la universidad [...], los comités de enseñanza y aprendizaje [...], las facultades [...], los departamentos [...], los coordinadores de cursos [...], los profesores [...], los servicios de apoyo [...], la unidad de investigación institucional [...], los estudiantes” (Resolución 236/97 del Consejo Académico de la University of Western Australia).

Algunas instituciones educativas superiores han decidido agregar la alfabetización académica a su currículo por cuanto, primero, esta corriente es necesaria para poder ingresar a una cultura

académica, segundo, porque la escritura es una práctica necesaria para aprender a pensar críticamente y, tercero, porque el producir e interpretar textos especializados según normativas o directrices académicas, exige prácticas discursivas específicas que sólo se adquieren estando inmersos en una disciplina.

El proceso de alfabetización académica permite el ingreso a una nueva cultura académica, la cual es conceptualizada por Mauricio Pérez Abril y Gloria Bonilla (2013) desde dos ámbitos en los que predominan las relaciones de saber-poder-verdad propios de estas prácticas universitarias. Por un lado, en el escenario universitario es posible observar que existen prácticas discursivas formales, es decir, textos académicos que son privilegiados por encima de otros tipos de discursos presentes en distintos escenarios de la universidad, como en el aula, auditorios, entre otros lugares. Por otro lado, en las relaciones de saber-poder-verdad inscritas a estas prácticas, se evidencian tensiones que se encuentran presentes en la formación universitaria y que aluden a mecanismos de institucionalización principalmente, es decir, predomina un saber y un discurso específico y esto invisibiliza el valor diferenciado que tienen otros escritos académicos que circulan en las comunidades académicas, por ejemplo, los artículos científicos predominan sobre escritos como ensayos, que se dan en prácticas de aula.

Pérez Abril y Bonilla asumen la cultura académica desde dos ámbitos: el primero tiene que ver con la estabilidad de las tradiciones y la idealización y, en segundo lugar, la dimensión pedagógica de la cultura académica a partir de las prácticas de lectura y escritura en el contexto. Es así como a través de estos dos ámbitos se comprende la cultura académica que predomina en las universidades del país, pues se caracteriza por mantener ciertos discursos de saber en esta comunidad y a partir de ellos se privilegian ciertas prácticas escriturales que dan respuesta de estos saberes en términos de publicaciones, pues Pérez y Bonilla (2013) afirman que:

La cultura académica se va instituyendo en contextos condicionados por prácticas socio discursivas que garantizan la identidad y la pertenencia a una determinada comunidad académica o profesional y que, en consecuencia, han sido interiorizadas voluntaria e involuntariamente por estudiantes y profesores. En este caso, los profesores agencian la cultura académica propia de su campo disciplinar o profesional y los estudiantes ingresan a este, al modificar su identidad por medio de distintas manifestaciones de apropiación en las que la lectura y la escritura tienen un lugar preponderante (p. 79).

De esta forma, los autores resaltan que las deficiencias en la lectura y escritura en torno a los textos académicos de los estudiantes, se debe a la complejidad que existe en las prácticas discursivas de la nueva comunidad académica a la que ingresan, pues buscan apropiarse de esas prácticas para ingresar a la cultura que les es ajena, cómo lo afirma Becher citado por García (2008):

La lengua y la literatura profesional de una disciplina” establecen una identidad cultural propia y un modo de exclusión para el lector “inmigrante”; es decir, aquel que proviene de otros campos disciplinares o también para el lector iniciado pues utiliza una simbología específica y “un registro propio” compuesto de términos favoritos y de ciertas estructuras oracionales y sintácticas (p. 43).

Para ingresar a una cultura académica se espera que los estudiantes tengan competencias de lectura y escritura para este ámbito, ya que los docentes exigen una bibliografía a la que no están habituados, lo cual genera un desequilibrio entre lo que los estudiantes conocen acerca de la disciplina y lo que los docentes exigen desde la misma.

La educación superior está constituida por diversas comunidades académicas, con distintos objetos de reflexión, sin embargo, aunque se diferencien o se privilegien distintas fuentes de conocimiento y/o experiencia, siempre estará presente la forma escrita y la argumentación que le otorgan razón y fuerza al reconocimiento de un campo científico. La comunidad académica privilegia ciertos tipos de discursos y procesos comunicativos que vendrán a definir el tipo de escritura determinado de los estudiantes; así lo afirma García (2008) “las implicaciones no sólo cognitivas, sino también comunicativas, discursivas y textuales de la escritura son derivadas de las condiciones pragmáticas de la comunicación que en este caso impone la academia” (p. 87), en este sentido, la autora comenta que se privilegian propósitos expositivos y argumentativos utilizados no sólo para propiciar un saber, sino que también es posible generar conocimiento a partir de las elaboraciones escriturales, por tanto, estos procesos de producción textual contribuyen a formas superiores de pensamiento.

Sin embargo, es importante mencionar que la llegada de estos discursos, en especial de la Alfabetización Académica, propició iniciar investigaciones referidas a la escritura, especialmente en la universidad, pues, se reconoce el déficit escritural de los estudiantes y futuros profesionales, lo cual, encendió las alarmas frente a esta nueva problemática, consecuentemente,

suscitó un análisis acerca de las prácticas de escritura y por consiguiente el lugar que ocupan en la educación superior.

El incremento del interés en la escritura académica ha permitido observar que el proceso de escritura en la formación profesional adquiere una especificidad ligada a los contextos discursivos y propósitos de dicha escritura. Frente a los propósitos escriturales que se dan en los escenarios universitarios, sobresalen investigaciones en las que se afirma que “la producción textual en el contexto escolar (tanto en educación media como universitaria) carecería de una relación interlocutiva sincera, de modo que todo se resumiría en el cumplimiento de una tarea desprovista de sentido” (Pérez, 2013, citado por Britto, 2003).

Esto deja en evidencia que el interés de los estudiantes universitarios por la escritura académica no logra una especificidad en su razón de ser, ya que la escritura también es requerida en “situaciones de evaluación de lo ya aprendido pero no retroalimentan lo escrito para seguir aprendiendo” (Carlino, 2003, p. 412) sin embargo, para las instituciones universitarias estas prácticas adquieren un valor que busca potenciar “tanto la conciencia crítica del lenguaje y el discurso, como el dominio de las formas de operación intelectual y social del quehacer académico” (Pérez, 2013, citado por Britto, 2003, p. 90).

Así mismo, Echevarría (2013), afirma que las prácticas de escritura varían “por los textos que leen, por los saberes previos que suponen, por los soportes materiales en los que circulan estos textos, por la presencia de la institución académica como mediadora de estas prácticas y por su propia finalidad específica” (p. 238), por tanto, es necesario que los estudiantes logren aprender y adquirir los códigos que regulan las prácticas escriturales en la universidad.

De esta forma, la escritura académica ocupa un lugar importante en el contexto universitario, pues es aquella que involucra procesos cognitivos, comunicativos, discursivos y textuales que responden a propósitos específicos de la cultura académica. Adicionalmente, la escritura académica contiene un potencial epistémico que consiste en generar conocimiento y no sólo reproducirlo, pues, “es un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber.” (Carlino, 2003, p. 411) es decir, permite aprender mientras se escribe, lo cual es fundamental en el proceso de escritura, ya que se deja de lado la escritura como medio para plantear lo que se sabe, sin tener una relación con lecturas que permitan la argumentación en el ejercicio escritural. El desarrollo en el proceso escritural compete al autor del texto que se encuentra inmerso en el conocimiento que tiene sobre lo que va a escribir y este va acompañado de factores que

condicionan esta práctica. A razón de esto, Flower (1979), Scardamalia y Bereiter (1985) y Sommers (1980) citados por Carlino (2003) afirman que:

La clave de la potencialidad epistémica del proceso de composición reside en escribir logrando poner en relación el conocimiento del tema sobre el que se redacta, con el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura) (p. 411)

Esto requiere, además, de una revisión minuciosa en el proceso de escritura, el cual se complejiza a medida que se avanza hacia el producto final, pues, la escritura académica tiene un carácter distintivo frente a otras formas de escritura que son propias del contexto universitario.

En este sentido, la escritura académica involucra la escritura de textos, ante esto, es importante aclarar la definición de texto, género y tipologías textuales, con el fin de comprender lo que implica escribir en la universidad. En la década de los 60 el texto se convierte en un concepto clave en la lingüística, el cual es definido como un producto de la actuación lingüística y la interacción social. Pérez Abril (2000) lo define como “unidad básica de significado, entendido como un entramado de unidades lingüísticas organizadas según las reglas del sistema de la lengua y que responden a una intención de comunicación o de significación” (párr. 4), lo que quiere decir que el texto es una unidad de análisis constituida por un significado y un sentido que es otorgado por la intencionalidad comunicativa. En las prácticas escriturales, el sentido “tiene que ver con el nivel del discurso, es decir, la lengua usada en contexto, con intencionalidades comunicativas y situadas en un espacio, un tiempo y un contexto” (Pérez, 2000, párr. 24) y el significado, alude a “la elaboración del texto como unidad semántica con niveles de estructura, coherencia, cohesión y progresión temática, que, además, debe dar cuenta de los aspectos formales” (Pérez, 2000, párr. 24).

De esta forma, para la lingüística fue necesario ordenar los tipos de texto, clasificando sus géneros y construyendo una tipología que intente abarcar la multiplicidad de textos, ya que, estos tienen funciones particulares que permiten diferenciar escritos según su intencionalidad y uso. Para esto, es importante diferenciar género y tipo, debido a que el primero está ligado a “hechos comunicativos que suceden en un contexto social, de acuerdo con ciertas normas y convenciones, y con una clara finalidad, por ejemplo, la de informar, persuadir, divertir, etc.” (Alexopoulou, 2010, p. 3), así pues, el género está sujeto al ámbito cultural y a las variaciones

que puedan generar los cambios sociales, determinando la organización del texto y la aparición de nuevos géneros.

El segundo responde a una realidad abstracta, invariable y basada en elementos lingüístico-comunicativos que constituyen un repertorio cerrado en las particularidades de cada tipo de texto. En el mismo sentido, Cassany (1994) define el concepto de tipo de texto entendido como “un modelo teórico, con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas, que puede encontrarse ejemplificado en numerosos mensajes reales” (p. 334).

Tener en cuenta la distinción entre género y tipo, permite que el lector diferencie las estructuras textuales (esquema y contenido textual) que dan indicios acerca de cómo interpretar la intención comunicativa. En este punto, la funcionalidad del texto sobresale en la perspectiva pragmática, debido a que la función de los textos determina la intencionalidad y la interacción que el lector tenga con el texto. De esta función textual se derivan los tipos de texto con sus correspondientes géneros, pues, si el lector no es capaz de reconocer la intención comunicativa del texto, no podrá interpretar de forma adecuada el texto.

El modelo más común dentro de las clasificaciones de las tipologías textuales es el propuesto por Werlich (1975) quien plantea una tipología basada en la combinación de la dimensión cognitiva que se refiere a los modos de abordar la realidad y de la dimensión lingüística que hace referencia a los modos de representar la realidad. Esta tipología es constituida por cinco bases textuales: la base descriptiva que se relaciona con la percepción del espacio, la base narrativa relacionada con la percepción del tiempo, la base expositiva que explica representaciones conceptuales, la base argumentativa que toma posición o un juicio de valor y, por último, la base instructiva que indica acciones para el comportamiento del hablante.

No obstante, Adam (2005) afirma que los textos no se componen de sólo un tipo de texto, sino que concibe al texto como “un conjunto de secuencias de varios tipos que se articulan entre sí y se van alternando” (Alexopoulou, 2010, p. 5), por tanto, es importante tener en cuenta que un mismo texto puede incluir dos tipos distintos, por ejemplo, un cuento contiene descripción y narración. En estos casos el autor propone crear subtipos mixtos de texto: descripción-narración, argumentación-narración.

Debido a estas variaciones en las tipologías textuales, Borreguero (2007) afirma la importancia de “invitar al alumno a reflexionar sobre la adecuación de las estructuras lingüísticas a una intención y contexto comunicativos” (p. 64); pues la finalidad de las tipologías es ofrecer

una herramienta didáctica a los estudiantes que permita situar su práctica escritural de acuerdo con los distintos factores que la atraviesan. Al respecto Cassany (1994) se refiere a la utilidad de las tipologías de textos en disciplinas como la Psicología y la Didáctica de la lengua, afirmando que estas sirven “para detectar las necesidades de los alumnos, para formular objetivos de aprendizaje o para elaborar programaciones y progresiones de curso, conviene disponer de análisis lingüísticos finos y útiles” (p. 335) por esta razón, las tipologías de textos se utilizan para establecer el currículum escolar, la programación de un curso o el índice de un libro de texto.

Ahora bien, entre las tipologías textuales tienen lugar los textos académicos y/o especializados que son regidos por directrices académicas, constituyendo así la escritura académica. Estos textos son definidos como “una actividad de construcción del texto propio, a partir de textos ajenos (intertextualidad), que da lugar a un producto final fruto del desarrollo de distintas posiciones enunciativas: escriba, escritor, compilador, lector de textos ajenos y propios” (Teberosky, 2007, p. 18), lo que quiere decir que un texto académico requiere de una relación entre el conocimiento propio, lo que se ha extraído de otros textos para argumentar o explicar las relaciones entre el conocimiento propio y el conocimiento nuevo y las posiciones que se asuman al escribirlo.

De manera que, la producción de un texto académico se puede realizar a partir de dos perspectivas: una interactiva y otra como acto de lectura. La primera hace referencia al acto de comunicación del autor con la comunidad académica, que es constituida por agentes que configuran los aspectos generales del texto académico, determinando que el contenido sea de tipo proposicional y validado, teniendo en cuenta la explicación y profundización que se realice del tema y asegurándose que la finalidad del texto académico cumpla con convencer y persuadir a dicha comunidad a través de los resultados y de la validez de los argumentos.

La segunda perspectiva hace referencia a la producción de un texto partiendo de los tipos de lector que debería ser el autor en su escritura de textos académicos como el lector histórico que tiene en cuenta el bagaje de sus lecturas previas; el lector ideal, que se percibe como el co-creador del texto; el escritor – lector que utiliza la intertextualidad e interpreta lo dicho por otros autores y el lector revisor, que asume posición enunciativa cuando autoevalúa su propio texto.

También, otro aspecto esencial en la producción de un texto académico es el relacionado con la finitud y la textura: en primer lugar, la finitud, como lo afirma Halliday (1994) citado por

Teberosky “implica que todo texto tiene límites (...) a diferencia del lenguaje como sistema, que es de extensión indefinida” (p. 22), así pues, el texto académico consta de un inicio y un final, pero también de secciones o capítulos que conforman el texto y que están sujetas a unas funciones propositivas, es decir, responden a un propósito comunicativo específico y a un respectivo tipo de escritura. En segundo lugar, la textura “implica relaciones de construcción de las partes del texto en el todo y se expresa a través de las relaciones discursivas de carácter global, que tienen que ver con la cohesión y la coherencia del texto” (Teberosky, 2007, p. 22), dicho esto, para una adecuada cohesión, es importante tener en cuenta el tema y la presentación del tema, pues, como lo define Halliday (1994), el tema es el punto de partida del mensaje y la presentación del texto o el rema se define como lo que le sigue al tema.

Adicionalmente, un aspecto fundamental en la producción de un texto académico son los parámetros escriturales, los cuales se definen a partir de las características de los textos académicos, según Castelló (2009) los textos académicos se caracterizan por estar inmersos en una comunidad académica, científica y/o disciplinar a la cual deben responder, es decir, una cultura académica en la que se adscriben al ingresar a la universidad y de la cual deben apropiarse; por ello, los textos académicos son argumentativos, en cuanto el estudiante debe posicionar un punto de vista que se adopta como propio y son dialógicos en cuanto el estudiante relaciona y dialoga con distintos autores frente a un mismo tema.

Con base en lo anterior, Castelló (2009) comenta que la mayoría de textos académicos persiguen dos tipos de propósitos los cuales son “exponer-explicar y argumentar (...) consecuentemente los estudiantes deberían saber al menos en qué consiste una exposición y una explicación o una argumentación y ser competentes en el uso de las estrategias que permiten que sus textos cumplan con estos objetivos” (p. 7) En este sentido, los parámetros escriturales son distintos para cada texto que se solicita, pues son específicos de cada disciplina e incluso de cada situación comunicativa.

Entonces, al especificar los parámetros que debe llevar el texto solicitado, le permite al estudiante emprender la tarea de elaboración del texto con mayor seguridad. A pesar de esta situación, Carlino (2017) identifica que los docentes a cargo de las diferentes materias no suelen explicitar sus expectativas; por tal razón, se hace necesario enfatizar en los parámetros escriturales que dan los docentes a la hora de solicitar una tarea de escritura, pues “las expectativas (lo que el docente espera del alumno respecto a cómo analizar o producir un texto)

no se hacen explícitas: raramente se proveen lineamientos para leer o escribir” (Carlino, 2017, p. 115).

Así, para que los anteriores aspectos puedan tener sentido dentro del texto, es fundamental e indispensable este par de actividades para la escritura de textos académicos: la escritura privada y la escritura pública. Por un lado, la escritura privada (prosa basada en el autor) hace referencia al momento en que se toman apuntes y se empieza a configurar el texto, implica tener borradores para luego tener el texto final. Por otro lado, la escritura pública (prosa basada en el lector) implica “saber acercarla al lector, elaborarla, incluyendo comentarios, ejemplos y todo tipo de marcadores del discurso que faciliten que el texto sea comprendido por un lector diferente del escritor” (Castelló, 2009, p. 5). Por lo tanto, cada escenario tiene unas condiciones particulares que exigen del escritor unas determinadas formas de proceder para cada situación comunicativa, por ello, Castelló (2007) afirma:

La escritura de un texto científico es siempre un proceso complejo, recursivo, en el que son frecuentes las idas y venidas y en el que, como ya hemos dicho, casi nunca las primeras versiones son versiones finales. (...) conlleva tener presente que el proceso de composición depende de distintas variables presentes en cada uno de los contextos de escritura en los que participamos y que todas ellas movilizan procesos cognitivos, afectivos y comportamentales (p. 50).

Con base en lo anterior, la composición de un texto académico requiere de técnicas y estrategias que contribuyen a ajustar el proceso de composición en función de los objetivos de escritura y lograr tomar decisiones en el actuar de una determinada manera. Castelló afirma que para escribir se requiere de estrategias como *planificar*, *escribir* y *revisar*; la primera estrategia, planificar es un proceso que puede variar según el tipo de texto que se pide, pues, se planifica en función de la situación de comunicación y los conocimientos disponibles. La segunda estrategia, escribir o textualizar responde a los procesos mentales que se llevan a cabo mientras se escribe, lo que se decida al colocar una palabra, “seguir de una determinada manera o releer lo escrito, son probablemente las más escurridizas al control consciente a lo largo del proceso de composición, a la vez que constituyen la esencia misma del proceso de textualización” (Castelló, 2007, p. 64). La última estrategia, revisar, es una actividad que según Castelló (2007) caracteriza a los escritores expertos, pues los estudiantes universitarios se enfocan en revisar sólo aspectos

gramaticales y ortográficos, en lugar de mejorar globalmente el texto y no sólo corregir errores superficiales.

De modo que el contenido del texto académico y por tanto de la escritura académica debe estar constituido fuerte y principalmente por la argumentación, puesto que ésta es concebida como la capacidad de relacionar enunciados teóricos y empíricos, es decir, dar un uso adecuado a las fuentes bibliográficas y articular el saber ajeno con el saber propio para así construir un nuevo conocimiento; en relación con esto, Padilla (2009), resalta que el concepto de *argumentación académica*:

Apunta a integrar la dimensión demostrativa retórica y dialéctica de la argumentación. La dimensión demostrativa exige la articulación entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones; la retórica busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente; la dialéctica se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible. (p. 38).

Además, la argumentación permite que los integrantes de la comunidad científica o académica se hagan responsables de su discurso por medio de enunciados que se ponen a consideración en un auditorio, pues, en este caso, no se basa en qué argumento es verdadero, sino en que la argumentación razonada en la producción escrita exigida a los estudiantes puede ser “un pretexto para poner en escena el discurso, para saber qué tanto se sabe, que no se sabe y qué tanto está por saberse sobre un determinado objeto de conocimiento.” (García, 2008, p. 87).

Finalmente, los estudiantes en el transcurso de su carrera profesional, presentan algunas deficiencias y/o dificultades que responden tanto al bagaje de conocimientos con los que llegan a la universidad, así como su ingreso a la cultura académica y las exigencias de los docentes en materia de escritura; de manera que Castelló (2009) hace referencia en una de sus investigaciones a las principales dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios en su escritura de textos académicos.

Estas dificultades se clasifican en tres áreas; en primer lugar, el *desconocimiento de la naturaleza del proceso de composición escrita*, que parte de la concepción simplista que tienen los estudiantes sobre la escritura, puesto que antes de ingresar a la cultura académica, la escritura es utilizada como medio para expresar “lo que uno sabe” y con esto bastaba para resolver las tareas que solicitaban, ocasionando que esta escritura sea limitada y superficial, además de

fomentar “el desconocimiento acerca de cómo, cuándo y por qué planificar de forma más o menos detallada o de los procedimientos para revisar los textos” (Castelló, 2009, p. 9). De ahí que la mayoría de estudiantes considere que para escribir es necesario estar inspirado o que es una cuestión que sencillamente fluye sin tener conocimiento del proceso exhaustivo que implica el acto de escribir textos académicos.

La segunda dificultad se enfoca en el *desconocimiento de las características estructurales y funcionales de los textos académicos*, dado que muchos estudiantes ingresan a la universidad sin tener claridad sobre la función que cumple cada tipo de texto como las diferencias entre un ensayo y una síntesis o un comentario personal. Consecuentemente, en la ausencia de estos saberes específicos de la escritura de textos académicos, los estudiantes en su mayoría no utilizan los recursos lingüísticos y formales; por ejemplo, es usual que los alumnos no sepan gestionar citas, tener coherencia, cohesión, una estructura del texto de acuerdo con su intención y función comunicativa. Adicionalmente, es posible evidenciar la dificultad al acatar y seguir las indicaciones que exigen los docentes a causa de que estos, “a menudo (...) tampoco les aclaran el sentido de estos términos y los textos que sirven para un profesor pueden resultar inadecuados para otro, con lo que aumenta la confusión” (Castelló, 2009, p. 9).

Por último, la tercera dificultad es la *falta de familiaridad con las demandas y con los objetivos de las tareas de escritura* ya que esto sucede porque los estudiantes ingresan a una cultura académica en la cual se adscriben a un campo disciplinar que posee su propio método para organizar el conocimiento y, por lo tanto, unas formas específicas de escritura. Esto genera dificultad para los estudiantes debido a que estos cambios en las demandas y objetivos de las tareas de escritura son muy notorios respecto a su formación anterior; ahora deben:

Ajustar estas habilidades a las restricciones discursivas de cada disciplina, integrando información de diversas fuentes y yendo más allá de la síntesis de la información. Las demandas se complican y exigen integrar información, sistematizarla, ofrecer el propio punto de vista fundamentado con argumentos de otros autores o con datos.” (Castelló, 2009, p. 10)

Razón por la cual, escribir en la universidad se convierte en todo un desafío que demanda el desarrollo de habilidades cognitivas y escriturales en los estudiantes que están ingresando a la cultura académica y que se enfrentan a la producción de textos científicos y/o académicos.

Ante estas dificultades, es fundamental señalar los procesos de acompañamiento escritural y retroalimentación pues, aunque la escritura es inicialmente un asunto de carácter individual y trabajado fuera de clase, se torna necesario brindar un acompañamiento por parte de los docentes al proceso escritural de los estudiantes, dentro del aula de clase, proponiendo estrategias que impliquen guiar al estudiante en el proceso de composición de los textos. Al respecto Castelló (2009) comenta que los docentes “no deberíamos dejar al estudiante solo justamente cuando empieza a escribir. En este sentido, resulta útil disponer de guías y ayudas para los diferentes momentos de la escritura, es decir para planificar y revisar” (p.17) Así, el docente desde su rol está llamado a orientar y acompañar la escritura del texto, dando indicaciones sobre estrategias y formas más eficaces de proceder durante la construcción de los escritos.

De hecho, en las comunidades académicas es fundamental que sus integrantes cuenten con una constante retroalimentación entre los miembros, puesto que es un factor esencial que caracteriza las dinámicas de una cultura académica, pues, “la revisión y la retroalimentación de la escritura en proceso son centrales porque la investigación indica que los estudiantes aprenden más y escriben mejor cuando revisan su trabajo con frecuencia a partir de la retroalimentación recibida” (Universidad Estatal de Georgia citada por Carlino, 2008, p. 173). De esta manera, la educación superior, siendo una comunidad académica, posibilita el encuentro e intercambio de saberes entre docente-estudiante dentro del aula; uno de estos encuentros se presenta cuando existe el acompañamiento y la retroalimentación del docente con el alumno en sus procesos escriturales y de aprendizaje.

En consecuencia, la retroalimentación tiene un lugar tan esencial en el proceso escritural y en su aprendizaje, fomentada a través de espacios de reflexión que contribuyen a que el estudiante identifique los elementos claves que le permitan modelar sus habilidades comunicativas en virtud de avanzar en la comprensión de las problemáticas que atañen a su disciplina y la superación de las falencias escriturales.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Identificar y analizar la respuesta de los estudiantes frente a las demandas de escritura en los textos académicos exigidos por los docentes en cinco asignaturas de primer año del Programa en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar el tipo de demandas escriturales que hacen los docentes a los estudiantes en las asignaturas.
- Indagar acerca de los textos que presentan los estudiantes, teniendo en cuenta los requerimientos escriturales que establecen los docentes.

4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para llevar a cabo nuestro proyecto de investigación optamos por el enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por enfatizar en la descripción e interpretación de fenómenos sociales, teniendo en cuenta a los individuos y la forma particular de percibir la realidad, utilizando la recolección y análisis de datos “para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández, 2014, p. 7). El enfoque cualitativo se basa en una lógica inductiva que va de lo particular a lo general, es decir, a partir de una situación específica, se realiza una recolección de datos y un análisis, buscando puntos que puedan ser expandibles, en el sentido que se puedan generalizar en un plano más amplio.

Este enfoque pretende “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.” (Hernández, 2014, p. 358), en otras palabras, por medio de este enfoque, es posible dar cuenta del punto de vista y de los significados que tienen los individuos que pertenecen a la comunidad investigada, pues, consiste en interpretar y “reconstruir” la realidad a partir del significado que las personas le otorguen a un determinado fenómeno. Es así como la forma de proceder por medio del enfoque cualitativo es dinámica y bidireccional, debido a que se interrelacionan los hechos y sus respectivas interpretaciones.

El enfoque cualitativo parte de descripciones detalladas de algunas situaciones y fenómenos, desde la premisa que tiene cada grupo social; de ahí que, se relacione con el concepto de percepción el cual se consideró un concepto clave y necesario para comprender los fenómenos aquí investigados, es así como, desde la psicología se ha definido la percepción como “el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos: aprendizaje, memoria y simbolización.” (Vargas, 1994, p.48) de esta forma, al conocer la percepción de los estudiantes y docentes sobre su experiencia con la escritura académica, identificamos los juicios elaborados respecto a su manera de ver y experimentar los procesos escriturales en la academia. Para esto, el enfoque consta de diversas técnicas para recolectar información como las entrevistas abiertas, la revisión de documentos y la interacción con grupos o comunidades.

En la misma dirección, el proyecto acude al enfoque cuantitativo en tanto, se utiliza la encuesta como técnica de recolección de información, la cual arroja datos estadísticos y por lo tanto medibles. Al establecer dicha relación entre el enfoque cuantitativo y cualitativo, se resalta lo comentado por Páramo y Otálvaro (2006) quienes afirman que “para el investigador es importante reconocer que las técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas, pueden usarse conjuntamente con el argumento que el uso combinado de técnicas de recolección y análisis de información aumenta su validez” (p. 4). En este sentido, el uso combinado de los enfoques otorgaron mayor validez a los datos recolectados, así como al análisis e interpretación de los mismos.

La población escogida está constituida por siete estudiantes de tercer semestre del programa en Pedagogía que voluntariamente decidieron participar en nuestro proyecto investigativo y cuatro docentes a cargo de las asignaturas: filosofía de la educación I y II, historia de la educación y la pedagogía I y II y sociología de la educación, estas asignaturas corresponden al primer año del Programa en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. La elección del Programa en Pedagogía se realizó inicialmente por la cercanía que éste tiene con la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, licenciatura a la cual pertenecemos las autoras de este proyecto y porque, al ser un programa tan reciente en la universidad, consideramos que nuestra investigación puede aportar por medio del abordaje de distintos cuestionamientos y análisis suscitados a la formación de los estudiantes, a la metodología de los docentes y a la calidad que ofrece el programa.

Se eligió específicamente el tercer semestre, puesto que en este punto los estudiantes se van apropiando de la cultura académica y están esbozando sus propias relaciones con las prácticas escriturales específicas de la Pedagogía. Para la elección de los participantes, por un lado, se promovió una convocatoria virtual a través de breves espacios que los docentes nos permitieron para ingresar e invitar a los estudiantes de tercer semestre a participar en la investigación, ante esto, obtuvimos respuesta afirmativa de siete estudiantes y consecuentemente realizamos el contacto con estos estudiantes por medio de las plataformas virtuales a los cuales también se solicitó los escritos revisados. Por otro lado, se invitó a participar de la investigación a los docentes de las asignaturas escogidas por medio del correo institucional, solicitando su participación en las entrevistas y los respectivos syllabus de cada materia. Obtuvimos respuesta

afirmativa de los cuatro docentes que invitamos y procedimos a organizar las fechas para la aplicación de las entrevistas.

Desde el panorama general expuesto sobre la escritura académica, se formularon los siguientes interrogantes: ¿Qué tipos de textos escriben los estudiantes en relación con los textos que exigen los docentes? ¿Para qué escriben los estudiantes (aprender o evaluar)? ¿Existe claridad frente a los tipos de texto que solicita el profesor? ¿Los estudiantes reciben algún tipo de retroalimentación sobre lo que escriben por parte de los profesores? Los cuales, posibilitaron la configuración de siete categorías de análisis: lugar de la escritura, propósito de esta escritura, acompañamiento por parte de los docentes, parámetros escriturales que brindan los docentes, retroalimentación escritural, evaluación docente y dificultades de los estudiantes en la escritura. Dichas categorías configuraron la base para recolectar y analizar la información. Por tanto, para nuestro proyecto investigativo decidimos utilizar tres instrumentos organizados en tres momentos: en el primer momento realizamos entrevistas, en el segundo momento las encuestas y por último análisis de la información.

4.1. Entrevistas

El primer momento constó de la implementación de entrevistas semiestructuradas a siete estudiantes de tercer semestre del programa de pedagogía que cursaron las materias seleccionadas y a cuatro docentes de dichas asignaturas de primer año. La entrevista se entiende como herramienta de recolección de datos utilizada generalmente en las investigaciones de carácter cualitativo con el fin de propiciar la participación de la población escogida, se trata de una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra persona (entrevistado). Las entrevistas semi-estructuradas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (Hernández, 2014, p. 403).

En el mismo sentido, las preguntas diseñadas para las entrevistas se clasifican según las tipologías de preguntas, Hernández (2014) retoma la clasificación dada por Grinnell, Williams y Unrau (2009) a partir de esta, la entrevista diseñada en la investigación constó de preguntas estructurales y de contraste; por un lado, las preguntas estructurales son aquellas referidas a indagar sobre una lista de conceptos a manera de categorías sobre un tema específico, por otro

lado, las preguntas de contraste están dirigidas a cuestionar sobre similitudes y diferencias respecto a ciertos aspectos específicos que se pretenden identificar dentro de la investigación.

Con base en lo anterior, para llevar a cabo lo propuesto en la investigación, se diseñaron dos entrevistas, a la luz de siete categorías las cuales son: el lugar de la escritura en las asignaturas, acompañamiento en el proceso de escritura, parámetros para la escritura de textos, retroalimentación frente a los escritos, propósito de la escritura en las asignaturas, evaluación de los textos y dificultades en el proceso de escritura, a partir de esto, se configuraron ítems y preguntas dirigidas, por un lado, a los cuatro docentes orientadas a dar cuenta de los tipos de texto que solicitan, la retroalimentación que realizan de los escritos que solicitan en las materias seleccionadas, el lugar de la escritura, entre otros.

Por otro lado, se realizaron entrevistas a siete estudiantes de tercer semestre del programa de pedagogía que constó de preguntas orientadas a reconocer la percepción que se tiene sobre la escritura, el proceso de composición de escritos que los estudiantes llevan a cabo, la importancia del acompañamiento en la escritura y los parámetros específicos de la misma, adicionalmente, constatar lo encontrado en la revisión de escritos.

4.2. Encuestas

Para el segundo momento de nuestra investigación, se encuestó a los estudiantes de tercer semestre del pregrado en pedagogía, teniendo en cuenta que la encuesta es un instrumento de investigación usado para la recolección de datos en fenómenos sociales. Esta consiste en un conjunto de enunciados que hace referencia a una o más variables que se van a medir en la investigación y debe estar en congruencia con el planteamiento del problema. (Hernández, 2014). La encuesta se puede implementar en varios escenarios, en este proyecto de investigación, permitió ampliar el panorama sobre la percepción de los estudiantes frente a sus procesos de escritura académica, aportando al análisis e interpretación de los datos.

Asimismo, el tipo de preguntas que se usaron en nuestra investigación son cerradas y algunas de carácter abierto. Las preguntas cerradas se caracterizan por tener opciones de respuesta delimitadas como “siempre, algunas veces, pocas veces, nunca”, que dependen de la escala que se quiera usar para la información, por ejemplo, escalas de frecuencia. Si bien hay encuestas diseñadas para marcar varias opciones de respuesta, las que hemos formulado para nuestra investigación en su mayoría, son preguntas de única respuesta. Esto facilitó en gran medida la

codificación y análisis de las respuestas de los estudiantes de tercer semestre de pregrado en pedagogía, pues no les lleva mucho tiempo responder y pueden contribuir con su aporte a la investigación.

4.3. Análisis de contenido

El tercer momento, estuvo constituido por un análisis de contenido, esta técnica consiste en reunir, seleccionar y analizar datos o información, que pertenecen a un soporte material de hechos inmersos en un fenómeno y que hayan sido producidos por la misma sociedad en la que se está realizando la investigación. Todos los grupos sociales producen infinidad de documentos y aún más en esta sociedad de la información de la cual hacemos parte, por ello, los usos que se le pueden dar al análisis de contenido son variados según los intereses de los investigadores, ya que, por un lado, se pueden describir tendencias y resaltar semejanzas y por otro, ver las diferencias en el contenido que comunican personas, grupos, organizaciones, etc (Fernández, 2002).

Para realizar el análisis del contenido, fue necesario definir unas unidades de análisis, estas se definieron como “los segmentos que interesa investigar del contenido de los mensajes escritos, susceptibles posteriormente de ser expresados y desglosados en categorías y subcategorías” (Fernández, 2002, p. 38) como palabras, párrafos, textos completos, entre otros; una vez escogidas las unidades de análisis, (lugar de la escritura, propósito de la escritura y parámetros de la escritura) se procedió a definir unas categorías conceptuales que permitieron codificar la información recogida. Nuestra investigación se constituyó, por un lado, de los textos finales de cada uno de los siete estudiantes de tercer semestre del pregrado en pedagogía, a la luz de las categorías: aspectos formales, intención comunicativa y argumentación; por otro lado, de los syllabus de las asignaturas escogidas. Para llevar a cabo el análisis de contenido, se realizó una matriz analítica teniendo en cuenta el propósito de la escritura, las estrategias metodológicas y evaluativas respecto a la escritura y qué se escribe en el transcurso de la asignatura.

A diferencia de un análisis documental que se basa en “describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico- sintético (...) la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas” (ACIMED, 2004, p. 1, citado por Dulzaides; Molina, 2004), el análisis de

contenido que realizaremos se fundamenta en la “captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado” (Dulzaides; Molina, 2004, p. 2), es decir, por medio del análisis del contenido llevado a cabo sobre los escritos de los estudiantes del programa en Pedagogía y los syllabus de las asignaturas, permitió observar la forma en la que escriben los estudiantes y de qué manera responden a las exigencias que hacen los docentes, realizando una lectura rigurosa y permeada por unos criterios y categorías.

Este análisis del contenido nos permite no sólo captar y/o darle significado a una problemática, sino que también permite realizar una interpretación de lo que se está analizando, permite tener en cuenta el texto en contexto, es decir, las condiciones que atraviesan la escritura de los documentos a analizar; además, tiene en cuenta al autor y no sólo se podrían extraer algunas síntesis o referencias, sino que es posible generar datos que aportan de manera significativa a nuestra investigación.

A continuación se presenta un esquema que da cuenta de los instrumentos y métodos de validación de la información, teniendo en cuenta la población y categorías de análisis que se han mencionado anteriormente:

| POBLACIÓN | INSTRUMENTO | MEDIO DE APLICACIÓN Y VALIDACIÓN | MÉTODO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN | CATEGORÍAS DE LAS CUALES SURGEN LAS PREGUNTAS |
|--------------------------------------|--------------------|--|---|--|
| 4 Docentes del Pregrado en Pedagogía | ENTREVISTA | <p>PLATAFORMA MICROSOFT TEAMS</p> <p>El formato final de aplicación se validó a partir de la revisión de las preguntas por parte del tutor, descartando y legitimando las preguntas necesarias y pertinentes para el trabajo de</p> | Se transcribieron las entrevistas grabadas (bajo el consentimiento de los participantes) luego se analizaron a la luz de las categorías escogidas, finalmente se escogieron fragmentos específicos que responden a las preguntas planteadas desde las | <ul style="list-style-type: none"> ● Lugar de la escritura ● Propósito de la escritura ● Parámetros de la escritura ● Acompañamiento de los docente ● Retroalimentación de la |

| | | | | |
|--|------------|--|---|--|
| | | investigación. Se configuraron 20 preguntas aplicadas a la población escogida (Ver anexo 1) | categorías de análisis para enriquecer los hallazgos de la investigación. | <p>escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dificultades de la escritura en los estudiantes |
| 7 Estudiantes de tercer semestre del pregrado en pedagogía | ENTREVISTA | <p>PLATAFORMA MICROSOFT TEAMS</p> <p>El formato final de aplicación se validó a partir de la revisión de las preguntas por parte del tutor, descartando y legitimando las preguntas necesarias y pertinentes para el trabajo de investigación. Se configuraron 24 preguntas aplicadas a la población escogida. (Ver anexo 1)</p> | Se transcribieron las entrevistas grabadas (bajo el consentimiento de los participantes) luego se analizaron a la luz de las categorías escogidas, finalmente se escogieron fragmentos específicos que responden a las preguntas planteadas desde las categorías de análisis para enriquecer los hallazgos de la investigación. | |
| 16 Estudiantes del tercer semestre del pregrado en pedagogía | ENCUESTA | <p>FORMULARIO DE GOOGLE</p> <p>El formato final de aplicación se validó a partir de la revisión de las preguntas por parte del tutor, se presentaron 90 preguntas, las cuales se analizaron descartando y legitimando las preguntas necesarias y pertinentes para el trabajo de investigación. Escogiendo 30 preguntas de carácter abiertas y cerradas.</p> | El formato de formulario de google da la facilidad de porcentuar las preguntas cerradas y recopilar las respuestas de cada pregunta abierta, lo que facilitó el análisis de esta información, por lo cual se hace uso de gráficos en el capítulo de hallazgos. | |

| ANÁLISIS DE CONTENIDO | INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN | MÉTODO DE VALIDACIÓN | CATEGORÍAS DE LAS CUALES SURGEN LAS PREGUNTAS |
|------------------------------|--|---|---|
| ESCRITOS DE ESTUDIANTES | MATRIZ DE ANÁLISIS | <p>MATRIZ DE ANÁLISIS</p> <p>Está se configuró a partir de tres unidades de análisis: aspectos formales, intención comunicativa y argumentación. Se midió a partir de la escala, Cumple (C), Medianamente cumple (MC) y No cumple (NC).Se revisaron 31 escritos facilitados por los estudiantes para la investigación. (Ver anexo 2)</p> | <p>Estas categorías se relacionaron principalmente con la escritura académica de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lugar de la escritura ● Propósito de la escritura |
| SYLLABUS | MATRIZ DE ANÁLISIS | <p>MATRIZ DE ANÁLISIS</p> <p>Se configuró a partir de seis unidades de análisis: lugar de la escritura, propósito de la escritura, qué se escribe, estrategias de evaluación y perspectiva de aprendizaje y enseñanza - propósitos de formación. A partir de la lectura de cada syllabus, se tomaron apartados que dieran respuesta a las preguntas propuestas. Se analizaron 5 syllabus de las materias escogidas. (ver anexo 3)</p> | <p>Las categorías que se tuvieron en cuenta fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lugar de la escritura ● Propósito de la escritura ● Parámetros para la escritura de textos académicos |

5. CAPÍTULO III HALLAZGOS EN EL PROCESO DE ESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES Y DOCENTES

El proceso de análisis se realizó con base en la información recogida a través de la estrategia metodológica. En primer lugar, los escritos de los estudiantes se analizaron a partir de unos ítems divididos en tres aspectos fundamentales: la argumentación, los aspectos formales y la intención comunicativa, los cuales, fueron evaluados a la luz de una escala valorativa respecto al cumplimiento de unas consignas establecidas. En segundo lugar, para el análisis de los syllabus de las asignaturas escogidas, se realizó una matriz analítica teniendo en cuenta el propósito de la escritura, las estrategias metodológicas y evaluativas respecto a la escritura y qué se escribe en el transcurso de la asignatura.

En tercer lugar, los interrogantes de las entrevistas y la encuesta se plantearon a partir de siete categorías de análisis: la escritura académica, su propósito, el acompañamiento, los parámetros, la evaluación y la retroalimentación por parte de los docentes, las dificultades escriturales y la manera en que los estudiantes llevan a cabo el proceso de escritura académica, partiendo del hecho que no es un proceso aislado del aula, ni de la propuesta metodológica de los docentes en los seminarios.

A partir de las unidades de análisis propuestas para la investigación, dentro de la información recolectada se encontraron diversas perspectivas expuestas por los estudiantes y los docentes. Para analizar esta información se propusieron tres ejes principales: inicialmente, la escritura académica dentro del proceso de aprendizaje; seguido a ello, las pautas y valoraciones en el proceso de escritura de los estudiantes y, finalmente, la orientación otorgada por los docentes a los escritos realizados por los estudiantes en las asignaturas escogidas del programa en Pedagogía.

Del mismo modo, con el objetivo de que la información recolectada sea contrastada y constituida por una solidez teórica, se utilizaron los autores base del marco teórico, sin embargo, es importante mencionar que la autora Paula Carlino ha sido transversal en este proyecto de investigación debido a sus abundantes investigaciones acerca de la Alfabetización Académica y claramente de la escritura académica.

5.1. LA ESCRITURA ACADÉMICA COMO EJE TRANSVERSAL EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

La escritura en la universidad tiene una característica especial, su naturaleza académica. Desde allí es importante analizar el lugar que tiene esta escritura en el contexto universitario para estudiantes que cursaron primer y segundo semestre del pregrado en Pedagogía, pues en los primeros semestres universitarios es posible visibilizar algunas tendencias frente a esta escritura. Al afirmar que la escritura en la universidad es académica, se le atribuye un lugar que la sitúa en un “nivel” distinto al que los estudiantes le adjudicaban en el bachillerato.

Al hacer esta afirmación, los estudiantes se centran en unas características que tiene esta escritura, entre ellas se encuentra la objetividad, la argumentación, el carácter crítico que debe estar presente, así los estudiantes reconocen qué aspectos se ajustan mejor a las exigencias de este tipo de escritura (Castelló, 2007). Dichas características no son del todo ajenas a los estudiantes quienes al respecto piensan que en la universidad es necesario hacer un análisis más profundo y relacionar las ideas que a su vez deben estar desarrolladas y argumentadas desde un punto de vista objetivo.

Entonces se da una exigencia por parte de los docentes para que los estudiantes apropien las generalidades de la escritura académica como ellos mencionan, siendo las características principales de los escritos que los docentes piden a sus estudiantes, relacionar autores y argumentar una postura, sintetizar ideas, manejar la gramática y la organización y definir un tema para escribir con porcentajes de importancia en aquellas características de escritura desde el 45%, 23%, 22% hasta el 10% respectivamente, según lo muestra el gráfico 1, tomando relevancia la argumentación en el proceso de escritura académica.

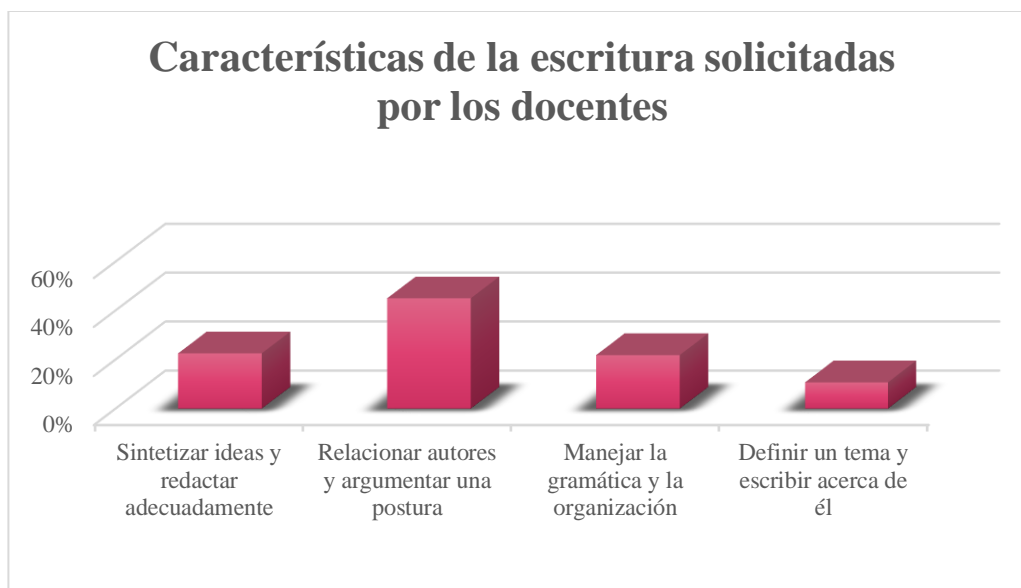


Gráfico 1: Características de la escritura solicitadas por los docentes, según los estudiantes.

Entonces para los docentes es necesario aproximar a los estudiantes a la cultura académica por medio de la lectura y la escritura, por ello se busca que la práctica escritural de los estudiantes en estos primeros semestres permita apropiarse de conceptos que son propios del campo disciplinar y esto se hace creando situaciones de aprendizaje en el aula, pues los estudiantes, según las afirmaciones de los docentes, no tienen procesos escriturales consolidados, es decir, resulta normal que los estudiantes ingresen con carencias en aspectos como argumentación, cohesión, coherencia, entonces la escritura académica para los docentes resulta como una técnica que se construye, así lo menciona un docente:

La escritura académica es una técnica que se desarrolla haciendo un trabajo muy fuerte de lectura y de construir y construir textos, esto está muy relacionado con el hábito, es decir, tú no vas a una clase de comprensión y producción de textos, te la dictan y ya sales diciendo ya sé escribir, por el contrario, es una técnica como el arte, como formar un buen pintor, un buen dibujante, es un asunto que sólo se logra con la repetición y cuando un profesor pide un ejercicio escritural como un ensayo, no es necesidad del profesor, es porque implícitamente está desarrollando en el estudiante (a veces sin quererlo) una habilidad o competencia escritural. (Docente 3 Universidad Pedagógica Nacional)

Se trata de un asunto que se construye en el aula, no es cuestión de un curso en el que se enseña y ya se tienen todas las nociones de escritura, pues es también una herramienta que requiere de un proceso de modo que contribuya al quehacer profesional, por ello los docentes

buscan tejer la escritura en lo cotidiano del aula apoyándose en fuentes del saber pues “es fundamental que los estudiantes universitarios conozcan cuáles son las exigencias cognitivas y afectivas de la escritura de textos académicos para que sean capaces de gestionarlas y regularlas a partir de este conocimiento, que, a su vez, está en la base de la competencia estratégica a la hora de escribir” (Castelló, 2009 p. 6). Esto permite que la escritura cambie el modo de expresión y el lenguaje para llegar a un asunto de reflexión, se busca la opinión desde la crítica y la argumentación.

5.1.1. *El proceso escritural de los estudiantes*

Una afirmación constante de los estudiantes es que no saben cómo escribir, no saben citar, no saben argumentar, piensan que lo escrito en el primer semestre no sirve para nada, estos factores representan algunas de las dificultades que se dan en el proceso escritural. Sin embargo, a medida que avanzan en los semestres mencionan que van apropiando mejor la estructura de la escritura académica, saben que es importante leer, clasificar la información, tener en cuenta los conceptos centrales de los textos.

Así los estudiantes tienen claridad en que existen escenarios distintos del proceso escritural, es decir, “escribir de forma personal no es tarea fácil y hacerlo para cumplir con las expectativas de los contextos de educación universitaria requiere disponer de un conjunto de competencias que van más allá de los aprendizajes básicos que se adquieren en la educación primaria o secundaria” (Castelló, 2009 p. 2). Los estudiantes saben que hay una evolución en el proceso de escritura, es un cambio significativo en su formación profesional, ello va de la mano con planear antes de escribir, ya que se constituye como una de las bases para lograr una escritura aceptable.

En este proceso de planeación participan la mayoría de los estudiantes, afirmando los pasos que usan para llevar a cabo el proceso de escritura como indagar acerca de lo que se va a escribir, tomar apuntes recogiendo los argumentos que respaldan la tesis, tomar decisiones acerca de los argumentos que se quedan en el texto, se da entonces la necesidad de planificar y es allí donde radica la dificultad al definir ¿cómo empezar un texto? ¿Cuál es el sentido y orden que se da al texto? El trabajo de escritura se convierte entonces en una responsabilidad frente a lo que se plantea, por ello se hace necesario pensar e indagar antes de concretar ideas en un texto y esto

parte de la lectura principalmente, pues un estudiante al respecto menciona que en su proceso escritural

Uso los apuntes, yo resalto, mientras leo voy resaltando, aunque antes hago una lectura rápida de los textos, luego ya paso a una lectura más detenida y con los resaltadores, entonces un resaltador sirve para conceptos claves, otro para ideas generales, otro para preguntas y dudas, otro para autores y años. Así, después de tener todo clasificado comienzo a darle una organización (Estudiante 3 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Entre los escritos que presentan los estudiantes en las asignaturas que hacen parte de la investigación, en algunos casos se evidencia este proceso de organización y planeación, a partir de ello logran un ejercicio de argumentación propio de esta escritura académica, pues “para que los textos académicos cumplan su función deben situarse en una determinada comunidad discursiva e incorporar las voces de otros autores en su propio discurso” (Castelló, 2009, p. 6), por ello la importancia de familiarizarse con los autores de las disciplinas sobre las que se escribe, pues ello permite plantear una verdadera postura, que deja de lado el sesgo de la opinión.

Entonces la lectura toma un papel fundamental en la escritura académica pues, el lugar de donde vienen los conceptos, argumentos, planteamientos de autores es precisamente de otros textos en los que varios académicos han investigado y estudiado sobre ciertas temáticas, la escritura no surge de la inspiración, sino que, por el contrario, como mencionan algunos estudiantes es una herramienta de memoria académica y cultural que se sigue construyendo en los escenarios de saber.

A pesar del interés que algunos estudiantes muestran por su proceso escritural, hay otros que no lo hacen, pues ven la escritura académica como un requisito para las asignaturas y mencionan que la escritura es el medio para plasmar ideas desde lo que se vive y se siente en un ámbito personal, es decir, no hay un acercamiento al sentido de conocimiento que requiere el proceso de escritura académica. De acuerdo con su concepción de la escritura, cada alumno lleva su proceso escritural de forma distinta, hay quienes tienen toda una estructura en papel o bien, quienes prefieren hacerlo mentalmente, tal como un estudiante expresa detalladamente su planeación para construir un texto académico:

Lo que yo hago es coger el texto, observar los subtítulos del texto y me hago una idea de lo que podría decir cada uno y a base de eso, me voy dando cuenta de lo que sería lo más importante y no leo todo el texto en orden, sino que empiezo a leer por partes de acuerdo con lo más

importante y ahí me voy armando en la cabeza lo que sería mi trabajo. (Estudiante 7 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Esto también se ve reflejado en los textos producidos por los estudiantes, en algunos casos, se hace evidente la ausencia de un proceso de planeación, ya que, si bien los estudiantes mencionan que leen antes de escribir, los textos carecen del ejercicio de intertextualidad, es decir, de la relación de autores, del diálogo entre estos, y por tanto, se obstaculiza en mayor medida la argumentación, siendo esta la mayor dificultad evidenciada en estos escritos, pues, algunos estudiantes se centran en la opinión que tienen del tema que escriben o en un resumen de lo planteado por los autores.

Además, se hace evidente la dificultad frente a lo que se quiere comunicar en el escrito, pues se dan postulados en los que no se aclara a qué se hace referencia con algunas ideas, entendiendo que “la escritura académica es una actividad compleja, que involucra procesos de pensamiento como la atención, reflexión, selección, jerarquización, generalización e integración de la información y en la que cobra relevancia la consideración de aspectos estructurales, estilísticos y comunicativos específicos” (Aguilera y Boatto, 2013, p. 138) y así mismo, el proceso escritural se construye en el diálogo entre el escritor y lector, se escribe para otros que hacen elaboraciones y relaciones conceptuales entre lo que se lee y lo que se sabe, por ello se prolonga la escritura, porque es una constante construcción del saber.

A partir de esto, es claro que el escribir un texto original, interesante, argumentado desde diferentes fuentes que logren integrar la defensa de un punto de vista personal, “sólo es posible si se dispone de un conjunto de estrategias que nos permitan planificar lo que vamos a escribir, controlar el texto mientras escribimos y revisarlo a la luz de nuestros objetivos” (Castelló, 2007 p. 57), lo cual no es una constante en el trabajo académico de los estudiantes, sin embargo, si es una exigencia por parte de los docentes, que hacen énfasis en lo siguiente:

Yo les exijo la construcción original del texto, cada estudiante debe producir su conocimiento, no puede copiar de internet, la idea es ver el esfuerzo que hace el estudiante para escribir de la mejor manera. (Docente 3 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Hay un apuesta de los docentes por proponer una relación y apropiación de conceptos que se respalden desde una fuente de saber, ya que más que escribir en la línea de la disciplina, los docentes mencionan que es necesario reflexionar y preguntarse con los conceptos que se vinculan a las disciplinas para que los estudiantes logren la construcción argumentada y original que se espera, según lo mencionado por el docente anteriormente.

5.1.2. La escritura es un proceso en construcción, tiene un propósito

La escritura es un proceso en construcción, es decir, no es un proceso acabado pues permite reestructurar lo que se plantea cuando es necesario, es válido argumentar, contradecir y debatir desde allí, los estudiantes escriben con un fin determinado. En el siguiente gráfico, se muestra la respuesta de los estudiantes frente a qué propósito tiene su práctica escritural:

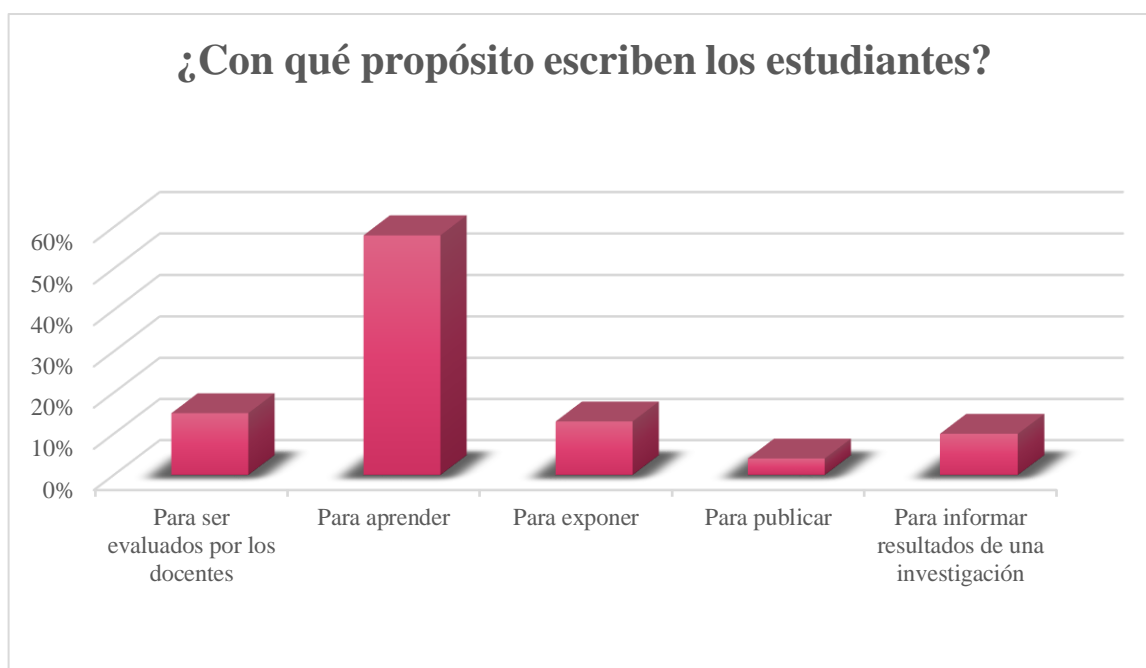


Gráfico 2: Propósito escritural de los estudiantes.

La gráfica permite dar cuenta de la tendencia de los estudiantes frente al propósito de la escritura que realizan, se evidencia que escriben para aprender con un 58.8% de relevancia, así, es válido afirmar que los estudiantes escriben para apropiar conocimientos, pues, ellos mencionan que la escritura está presente en la enseñanza de las disciplinas. Por la misma vía, y de acuerdo a las entrevistas realizadas a los docentes, se logró observar que existe una apuesta profesoral en virtud de que los estudiantes apropien la escritura académica como aporte a su formación profesional, debido a que, la escritura busca “desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2003, p. 411). En esta línea un docente comenta:

En primera instancia la escritura tiene un lugar central en el mismo programa como tal. Una de las cosas de las que se ocupa, es el análisis de la realidad desde la pedagogía; en esa medida, los estudiantes entran a participar en un campo cuya competencia está muy atravesada por la escritura. Yo les digo a mis estudiantes que ellos van a vivir y a ganarse la vida a partir de saber leer y saber escribir y pues entre mejor escriban pues mejor les va. (Docente 3 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Es constante en las entrevistas la mención de los docentes a la importancia que adquiere la escritura en el programa, pues no se trata de un medio evaluativo únicamente, sino que hay asuntos que se encuentran en relación con ella, como la claridad de conceptos frente a la Pedagogía, es un componente estructural en la formación del pedagogo.

Por otro lado, la segunda tendencia que se visibiliza en la gráfica, permite observar que el proceso escritural también responde a aspectos evaluativos con un 62.5% de relevancia según las demandas de los docentes, pues “la escritura académica se exige, pero no se enseña porque probablemente se la supone una habilidad general aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación” (Russell, 1990, citado por Carlino, 2007, p. 26) es decir, difícilmente los estudiantes hacen elaboraciones propias de la escritura, sino que ingresan bruscamente a la cultura académica que los acoge con exigencias que quizá limiten su apropiación escritural, ya que la escritura literal, por ejemplo, no es muy funcional en el contexto universitario.

Aunque para los estudiantes de primeros semestres hay desconocimiento frente a las prácticas escriturales en la universidad, es claro que el ingreso a una cultura académica conlleva tomar riesgos frente al conocimiento. Estos riesgos se encuentran en relación con el porqué de la escritura en la universidad, sin embargo, no es algo que deje de lado el carácter evaluativo en las clases, debido a que para los estudiantes el ejercicio escritural implica poner en evidencia lo que se sabe por medio de un texto, se trata entonces de evidenciar el trabajo que se ha desarrollado durante la enseñanza en las materias, es saber cómo se reescribe frente a lo que piden los docentes.

De igual forma, los estudiantes además de mencionar que es un ejercicio de carácter demostrativo o evaluativo, resalta que la escritura requiere así mismo de un análisis más profundo, de una interpretación constante, ya que el poder de la escritura académica se encuentra en las bases del conocimiento, del propósito de aprendizaje en la materia, no se busca únicamente que los estudiantes sean reproductores de contenidos o de las palabras del docente,

sino que logren un ejercicio de intertextualidad, de apropiación de los temas y esto viene con los procesos de argumentación en la disciplina a la que se adscribe, pues la escritura de un texto académico es una actividad en la que se construye el texto propio a partir de textos ajenos (Teberosky, 2007). Referente a esto, un docente afirma:

En los tres primeros semestres hay una apuesta y es que se motiva mucho la lectura académica, y esto significa que esta escritura posibilite participar en lazos de manera argumentada no a través de la opinión sino de las comprensiones o inquietudes que le surgen luego de la revisión de algunos documentos que se dan en cada sesión que se articulan de los cursos. (Docente 2 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Así a pesar de que los docentes mencionan que la escritura tiene un propósito frente al conocimiento, no se le da un lugar claro a este proceso en el syllabus, pues solicitan evidencias para abordar las comprensiones de las temáticas de los seminarios desde un abordaje de lo metodológico únicamente, por ejemplo, en el syllabus de una asignatura se dan las siguientes indicaciones:

Los estudiantes tendrán la oportunidad de exponer sus comprensiones sobre el tema y las lecturas, dudas, o ampliaciones acerca de las temáticas y su acercamiento a los textos.

Además, en otra asignatura, es más explícito el ejercicio escritural propuesto por la docente:

Actividad complementaria (individual o grupal). Se trata de un espacio de trabajo de lectura intratextual, intertextual y extratextual, seguido de ejercicios de escritura que, según sea el nivel de lectura alcanzado debe llevar a la producción de breves ejercicios escritos. -Relatorías: cada sesión del seminario uno o dos estudiantes realizarán relatoría de la sesión.

Entonces, el interés por colocar la escritura como parte del proceso académico de los estudiantes en el syllabus, es algo que los docentes hacen de forma autónoma, pues ellos han mencionado que no siempre ponen aspectos que se abordan en el seminario en este documento, debido a que hacen aclaraciones de forma oral sobre la metodología que van a llevar a cabo y esta incluye las planeaciones que hacen para cada clase, haciendo énfasis en el proceso de alfabetización académica sin que lo mencionen de esa forma, es decir, la enseñanza de la escritura la propician los docentes a partir de situaciones en las que los alumnos escriben y leen desde diferentes formatos que se dan en el transcurso de los seminarios.

Los formatos que usan los docentes para trabajar ejercicios escriturales en el aula, son tematizaciones, fichas RAE, mapas conceptuales, formatos de Excel, esto les permite hacer una valoración, no en términos evaluativos únicamente, sino en el modo como los estudiantes

apropian los conceptos, comprenden la teoría, pues los docentes afirman que desde allí es posible evidenciar el trabajo que hacen los estudiantes para lograr esa apropiación conceptual, se ve el interés en el proceso de formación profesional.

5.2. PAUTAS Y VALORACIONES EN EL PROCESO DE ESCRITURA

5.2.1. Parámetros de los docentes

Según la información recolectada desde la percepción de los estudiantes se puede observar dos maneras distintas de comprender este aspecto. Por un lado, los estudiantes comentan que, los parámetros generales que dan los profesores cuando solicitan trabajos, tienen que ver con aspectos formales de los escritos como las normas APA, la extensión de páginas, ortografía, gramática, sintetizar las ideas, y mostrar el contenido principal. Algunos suelen especificar el tipo de texto, por ejemplo, una reseña, un resumen, tematizaciones etc. Por otro lado, los estudiantes expresan que, algunos docentes no dan ningún parámetro específico al solicitar trabajos escritos, es decir, se proponen tareas de escritura sobre temas vistos en clase, pero no se otorgan lineamientos sobre la estructura del texto ni su contenido, se limitan a resaltar que lo importante es que los estudiantes realicen un ejercicio escritural, sin dar detalles de lo que piden. Las dos perspectivas, se ilustran en lo comentado por dos estudiantes:

Si en las mismas clases nos dan tips de cómo hacerlo por ejemplo primero nos dan los temas, los textos guía y luego las normas para redactar el texto, las normas apa, cómo debe ir la introducción, cómo debe ir el cuerpo del texto y la conclusión donde cierres los argumentos que tú colocaste o desarrollaste. (Estudiante 3 de la Universidad Pedagógica Nacional)

El profesor nos dijo que debíamos entregar un trabajo final y no nos dijo nada más, pueden tematizar, hacer resúmenes, sólo nos dijo que hiciéramos un trabajo final que valga la pena leer. (Estudiante 6 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Desde la mirada de los docentes frente a los parámetros escriturales, se encuentran similitudes en lo expuesto por los estudiantes, los parámetros generalmente están orientados hacia los aspectos formales de los escritos como número de páginas, correcta citación, redacción clara etc. También, algunos docentes prefieren no dar lineamientos, pues consideran que, lo más

importante en las tareas de escritura es invitar a los estudiantes a escribir, por lo tanto, no es necesario definir estructuras específicas que condicionen su creatividad. Con todo, la tendencia es ofrecer parámetros escriturales en aspectos formales de los escritos:

Limito el número de párrafos o líneas que deben escribir porque también deben acostumbrarse a ser sintéticos, también exijo buena ortografía, una redacción cuidada, y esta tiene que ver con el ejercicio de releer lo que se ha escrito y corregir cuando hay palabras mal redactadas, exijo claridad y citación del material leído durante el seminario, esto les ayuda a seleccionar las frases de los textos que son más pertinentes para los escritos que están configurando. (Docente 3 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Aunque para la mayoría de los estudiantes dichas pautas escriturales referidas a los aspectos formales de los escritos son suficientes, puesto que no solicitan mayor claridad en los parámetros y muy pocas veces preguntan sobre algún lineamiento que no comprendan, parece ser adecuado lo que dicen los profesores y se limitan a responder con el trabajo solicitado según lo que quiere el docente; pero, es claro que durante el proceso escritural los estudiantes presentan múltiples dificultades, pues los cuestionamientos surgen al no comprender bien a qué hace referencia una reseña, los elementos que la componen o qué características tiene un ensayo, ¿qué diferencias existen entre estos textos?

Generalmente, los estudiantes no tienen claridad frente a los aspectos que componen cada tipo de texto y a menudo los docentes no aclaran a qué hacen referencia cuando solicitan una reseña, un resumen, un ensayo o cualquier tipo de texto, ocasionando que el estudiante tenga que descifrar lo que propone el profesor. Esto mismo sucede con parámetros que piden definir categorías o conceptos, cuando los términos no son claros, los estudiantes no comprenden lo que es un concepto y una categoría; dicho ejercicio resulta ser fundamental pues “el cambio de perspectiva pone el énfasis en que los profesores conozcan los textos que solicitan, diseñen situaciones de escritura que promuevan la reflexión y el aprendizaje, sepan cómo ayudar a sus alumnos y cómo evaluar sus productos.” (Castelló, 2009, p. 13) de esta manera, se resalta la incidencia que tiene el docente en el proceso escritural de los estudiantes.

Lo anterior, se ilustra en las respuestas dadas por los estudiantes en la encuesta aplicada, allí se pregunta *¿Cuál cree que es la principal razón por la cual los estudiantes universitarios tienen dificultades en su escritura académica?* Los resultados arrojados muestran que la principal dificultad es apropiarse del lenguaje de la disciplina con un porcentaje de 62.5%, seguido a éste se encuentra el desconocimiento de la funcionalidad de los tipos de texto con un porcentaje del

56.3%, finalmente, la poca o ninguna enseñanza de la práctica escritural con el 37.5%. La información presentada permite identificar que, por lo menos la mitad de las dificultades de los estudiantes en materia de escritura están relacionadas con el desconocimiento de los tipos de texto, resulta ser cada vez más difícil entender con claridad en qué consiste cada tipo de texto, pues esto depende también de la manera en que cada profesor comprende y utiliza los textos. Esto a su vez, se resume en parámetros específicos y detallados que expliquen lo que compone cada tipo de texto, así como su funcionalidad, pues, al no tener claridad frente a la estructura de cada texto, sus características y la intención comunicativa que persiguen, los estudiantes se ven enfrentados a cumplir con exigencias que no comprenden, haciendo de la escritura un proceso complicado y frustrante.

En este sentido, al preguntarles a los estudiantes sobre los factores que consideran que los profesores deben aclarar para poder mejorar el proceso de escritura, muchos afirman que es pertinente que los docentes especifiquen lo que están solicitando y definan términos que son desconocidos, de manera que sea claro para los estudiantes y puedan llevar a cabo la tarea:

Ningún profesor le explicaba a uno nada, uno simplemente entraba y ya, como que aprenda usted solo y sí son exigentes, demasiado exigentes con la escritura porque realmente si uno no hace una bibliografía te bajan cinco puntos de una vez, entonces me parece que hace falta un poco por parte de los profesores porque digamos uno está empezando, uno no viene con esos hábitos. (Estudiante 4 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Lo comentado por el estudiante pone en evidencia que “las competencias necesarias para dominar los modos de leer y escribir propios de los estudios superiores no se adquieren de manera espontánea y requieren de un proceso instruccional intencionalmente dirigido a promoverlas” (Castelló, 2009, p. 2), esto permite observar que el ingreso a la cultura académica consta de un proceso que requiere tiempo y comprensión por parte de los docentes.

En la misma línea de los resultados obtenidos en la encuesta, se evidencia que la mayor dificultad en el proceso escritural está en la apropiación del lenguaje de la disciplina a la cual se adscriben los estudiantes, esto permite identificar que, el proceso de adaptación a la cultura académica, resulta ser extremadamente difícil para los estudiantes, estos deben enfrentarse a códigos, normas, conceptos, teorías y perspectivas en un lenguaje totalmente novedoso y diferente a lo que habían conocido. Dicho cambio, representa toda una transformación, pues “escribir permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina y

aprender en la universidad es ir incorporándose a la cultura escrita de un campo de estudio” (Pérez, 2013, p. 92).

Razón por la cual, es necesario fomentar las competencias que son fundamentales para adaptarse a la cultura académica, el lenguaje específico de la disciplina y las prácticas discursivas que la componen, esto, resulta ser un trabajo estrictamente necesario de parte de los docentes, pues son ellos los que ya están inmersos en la cultura académica que acoge a los recién llegados.

Con respecto a este asunto, se pregunta a los docentes por la claridad en los parámetros que dan y si están consignados en los syllabus de las asignaturas. Aunque es claro que cada docente maneja este aspecto de manera muy distinta, se identifica que la mayoría de los docentes nombran los parámetros de escritura como criterios a evaluar en los textos que piden, pero de forma muy superficial, sin entrar en detalles, pues no se considera del todo necesario explicitar los parámetros nombrándolos uno a uno en el syllabus.

Adicionalmente, un factor importante a resaltar está ligado a lo dicho por los estudiantes en cuanto a dificultades que se presentan, pues los docentes son conscientes de que un factor a mejorar dentro de las dinámicas de las asignaturas es precisar mejor los parámetros que otorgan a los estudiantes, pues se cae en el error de considerar que lo expuesto en los syllabus es claro:

Aunque sí creo que sería necesario que el trabajo escritural se explicita en el syllabus, sí considero que somos muchos los profesores que damos por sentado la escritura, es decir, yo doy por sentado que el asunto de la historia es un asunto de escritura y a veces me parece como obvio entonces no lo pongo allí; pero, es cierto que la escritura a veces tiene más protagonismo en el hacer del aula que en los planes analíticos. (Docente 3 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Con base en lo anterior, se evidencia la importancia de otorgar parámetros claros y específicos, pues resulta ser un factor que influye en la escritura de los estudiantes, es por ello que, cabe resaltar cómo algunos profesores dan guías o formatos de las características que conforman el texto que han solicitado, lo cual tiene relación con la idea de apoyar el trabajo escritural de los estudiantes. De acuerdo con Castelló (2009):

Conviene pues, enseñar a nuestros alumnos cómo deben ser estos textos y explicitar las expectativas que tenemos respecto a los productos que esperamos; de esta forma se evita un proceso de descubrimiento azaroso y de impredecible resultado que, además, siempre consume más tiempo del deseable (p. 13).

De acuerdo con estas directrices, los docentes que ofrecen pautas claras y parámetros específicos en formatos (ejemplos de tipos de texto) contribuyen a esclarecer las tareas de escritura que solicitan, de esta forma pueden llevar a cabo su proceso escritural de una manera más precisa según lo requerido:

Yo elabore una guía, incluso ha tenido variaciones, al principio se llamó guía de informe de lectura y esa guía no está dentro del syllabus, ésta es como una nota al pie que dice “se entregarán las indicaciones sobre cómo serán estos informes de lectura” pero yo entregué un documento que era orientador donde habían como unas condiciones: que debe identificar el estudiante, identificar categorías, conceptos, identificar otros autores con los cuales dialoga este pensador, ideas-fuerza, conclusiones, se les daba la orientación con relación a qué debía ir en ese informe. (Docente 4 de la Universidad Pedagógica Nacional)

En esa misma línea, desde la mirada de los estudiantes, se observa que están de acuerdo con el uso de formatos y guías que contribuyan a esclarecer los trabajos que piden los docentes:

Debería ser como hizo una profesora, pues, nos dio una ficha y nosotros con base a eso la llenamos para poder hacer las cosas, como la tesis del texto, palabras clave, ideas principales y secundarias, eso lo hace pensar más a uno en qué colocar. (Estudiante 2 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Entonces, que el docente defina parámetros escriturales específicos para cada situación, utilizando guías, formatos u otro medio, que permita esclarecer las características de los tipos de texto solicitados, posibilita que el estudiante tenga mayor claridad frente a la tarea de escritura requerida y pueda llevar a cabo su trabajo de forma ordenada y pertinente, con el fin, no sólo de obtener una buena nota sino enriquecer su proceso formativo conceptual y escritural.

5.2.2. Evaluación de los docentes

Ahora bien, en cuanto a la evaluación de los docentes, es menester conceptualizar el concepto antes de presentar lo hallado en la investigación con aras de tener claridad acerca de la noción que ciñe esta categoría de análisis. La evaluación es definida inicialmente como una revisión y verificación que realizan los docentes a los trabajos que ellos solicitan, así, en el caso de la evaluación de textos, se tienen en cuenta varios aspectos de la escritura, como lo conceptual, lo gramatical, de esta forma, se llevaría a cabo una evaluación integral (Morales, 2004) que contribuye a la mejora de los procesos escriturales de los estudiantes. No obstante, la evaluación

que aquí se plantea, se diferencia de la calificación, la cual “está referida exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos (calificación escolar). Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar” (Montaño, 2016, p. 2).

De acuerdo con los docentes, la escritura en las asignaturas escogidas es clave para el proceso de evaluación puesto que ya sea solicitando un texto como trabajo final o un parcial escrito, la escritura juega un papel que permite evidenciar qué tanto el estudiante aprendió y/o apropió los contenidos de su asignatura. Una parte de los docentes afirma que por medio de la evaluación mediada por parciales escritos y con preguntas problematizadoras, puede observar y evidenciar si los estudiantes han sido receptivos en las problemáticas y discusiones presentadas en clase.

Es así como los docentes le otorgan un papel esencial a la escritura en la evaluación que realizan, pues, según lo que los estudiantes plasmen en el texto que presenten, la apropiación conceptual que demuestren, la organización de ideas, el entendimiento de los temas, la comprensión de las posturas y el planteamiento de los autores, están evidenciando su aprendizaje, pero sobre todo, su inmersión en la cultura académica que los acoge. Como lo afirma un docente:

Haciendo el parcial están estudiando también, esa es la ventaja cuando uno trabaja con esos elementos, haciendo los parciales los estudiantes están trabajando, están releendo, seleccionando los mejores argumentos, yo les digo “escriban como si fuera lo mejor que ustedes pueden escribir en su vida para enviarlo”. Entonces, en la parte de evaluación es donde aparece la escritura de manera explícita en lo que los estudiantes van hacer para aprobar la asignatura. (Docente 1 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Así pues, la escritura que realizan los estudiantes en las actividades valorativas, permite evaluar los contenidos de las asignaturas que dictan los docentes, pues, estas prácticas tienen un gran valor en el aprendizaje de los alumnos, debido a que la escritura “no es solo una de las partes del proceso educativo: es uno de los ejes de la enseñanza y con la evaluación se le da un mensaje al estudiante acerca de qué se espera de él en las materias” (Carlino, 2005, p. 147), por lo cual, la evaluación es fundamental en el proceso del estudiante tanto académico como escritural y en su ingreso a la cultura, debido a que por medio de esta, el docente puede realizar un diagnóstico y analizar si cumple con los objetivos de su asignatura y puede o no el estudiante avanzar en su carrera profesional.

Por otro lado, los criterios de estas prácticas evaluativas también son un aspecto clave, dado que, para manifestarle al estudiante lo que se espera de él en su ingreso a la cultura académica, es

esencial brindarle unos criterios claros para realizar la respectiva evaluación y rectificación de que el estudiante va por buen camino. Por consiguiente, según las encuestas realizadas a los estudiantes, el 68.8% de ellos afirma que los criterios evaluativos que brindan los docentes son claros y concretos, pues, algunos docentes evalúan por medio de parciales con preguntas precisas, otros evalúan la organización del escrito y otros el análisis o la síntesis que presente el texto.

En general, los docentes brindan criterios evaluativos específicos que conciernen a la escritura, promoviendo que los estudiantes los identifiquen y tengan en cuenta lo que se espera de ellos en cada asignatura no sólo en la parte conceptual sino también en las prácticas de escritura.

Así mismo, hay algunos docentes que, para ser aún más claros, prefieren explicitar estos criterios desde un principio en el Syllabus, el programa que realizan a inicio de semestre, estableciendo los objetivos del curso, los contenidos, la evaluación de este y sus criterios.

Respecto a esto, un estudiante afirma que:

Sí, los docentes dan unos criterios para la evaluación sobre todo se evidencia en los syllabus donde hay unos objetivos que serán alcanzados por medio de los escritos que se piden, entonces los docentes miran los escritos y ven si se alcanzaron los objetivos, aunque los profesores no dicen explícitamente si se alcanzaron los objetivos, sí lo resaltan a veces. (Estudiante 4 de la Universidad Pedagógica Nacional)

A lo que un docente también resalta:

En los syllabus la escritura está explícita cuando se habla de la evaluación, en mi asignatura dice el syllabus que se evaluará por medio de tres parciales escritos y se dan algunas pautas de escritura como por ejemplo, no admitir copias de internet, exclusivamente se admite construcción original, uso de los textos que se leyeron, entre otros. (Docente 3 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Entonces, según lo que mencionan algunos estudiantes y profesores, los syllabus son susceptibles de ser un medio para que los docentes especifiquen sus criterios de evaluación y el estudiante logre tener claro desde un principio qué es lo que se espera de él en la asignatura no sólo al nivel de apropiación de los conocimientos sino también en su proceso escritural, puesto que colocando los criterios de evaluación claros en el syllabus que se presenta a los estudiantes, hay mayor posibilidad de que el estudiante responda adecuadamente a lo que el docente demanda.

Asimismo, teniendo en cuenta el interés por los criterios de evaluación establecidos por los docentes, en las encuestas también se indagó acerca de los aspectos que se evalúan con mayor frecuencia. Esto arrojó que la claridad en la exposición del contenido es el factor que más se evalúa con un porcentaje del 37.5%, seguido a este se encuentra el nivel de argumentación en las ideas con el 25%, luego la profundización del tema con el 18.8%, la ortografía y la gramática con el 12.5% y por último la organización de las ideas con un 6.5%, tal como se puede apreciar a continuación en el gráfico 3.

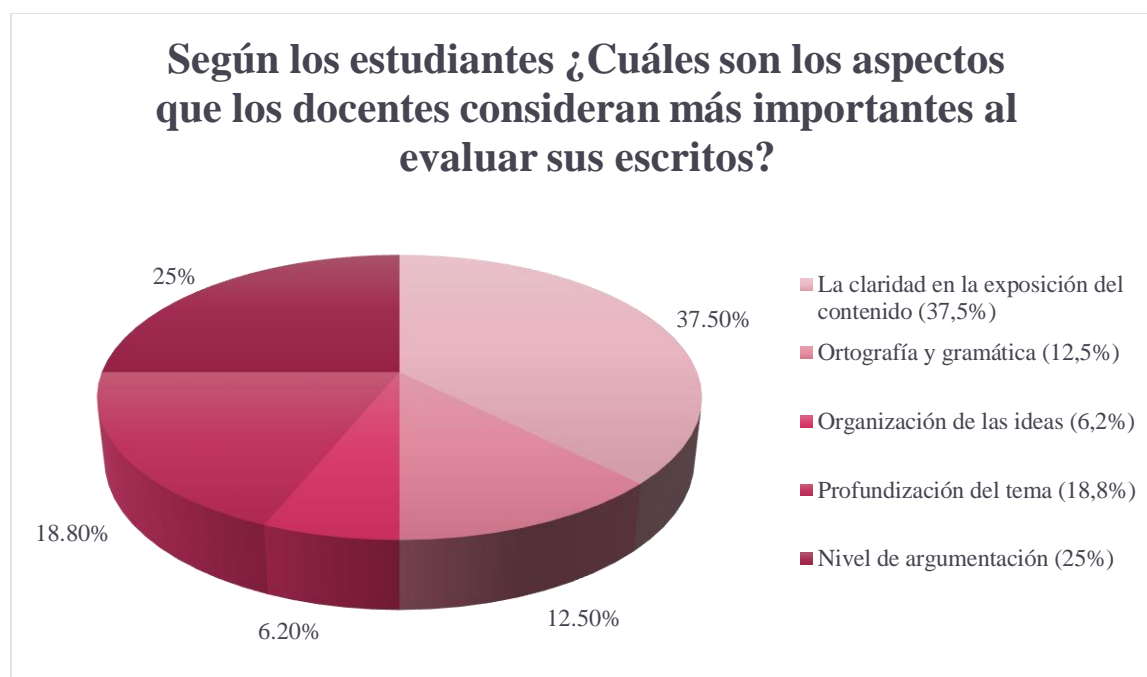


Gráfico 2: Aspectos que según los estudiantes, los docentes consideran más importantes al evaluar sus escritos.

De acuerdo con esto, lo que más evalúan los docentes es la claridad en la exposición del contenido, es decir, que la escritura de los estudiantes pueda dar cuenta de la apropiación conceptual, pues, según los docentes, los contenidos son fundamentales para adentrarse en la cultura académica y para acceder al lenguaje propio de una disciplina. No obstante, la argumentación, la profundización del tema y la ortografía, no se pueden desconocer dentro de la evaluación docente, pues, son componentes esenciales en lo que se concibe como un texto académico.

5.3. ORIENTAR AL ESCRIBIR, UN TRABAJO EN CONJUNTO

5.3.1. Acompañamiento de los docentes

Con respecto al acompañamiento docente, según la información recolectada en las entrevistas aplicadas a estudiantes y docentes del programa en Pedagogía, es importante señalar que, en principio al preguntar a los docentes y estudiantes sobre el asunto del acompañamiento escritural, se evidencia que, el acompañamiento se entiende de diversas formas según el lugar desde el cual se está posicionado. Para cada actor es distinta la forma de entender este asunto.

Sin embargo, no se define desde una postura teórica, es decir, no se conceptualiza sobre qué sería acompañar, qué lugar tendría en la formación de un pedagogo ni tampoco se distingue qué acciones harían parte del acompañamiento y cuáles no, pues no se cuestiona, reflexiona e indaga sobre este aspecto, puesto que, al parecer, para todos es claro lo que significa acompañamiento según su forma de verlo y experimentarlo en la academia. Entonces, cada actor habla de acompañamiento como bien le parezca, de esta forma, la definición de acompañamiento es relativa a quien acompaña y el acompañado.

No obstante dicha ambigüedad, es preciso mencionar cómo se entiende el acompañamiento, en el marco de la formación de futuros educadores:

Ponerse al lado de los actores educativos (estudiantes), guiando su trabajo día a día, escuchando sus necesidades e inquietudes, aportando perspectivas y compartiendo con ellos herramientas que los ayuden a cualificar su aprendizaje, su quehacer pedagógico y educativo, e inclusive haciendo aportes al crecimiento personal y profesional. (Jaramillo, 2011. p. 113)

Desde esta perspectiva, el acompañamiento es entendido como una actividad intencionada por parte del docente, el cual, es capaz de estar al lado del estudiante en los diferentes momentos de su aprendizaje.

En el mismo sentido, es necesario considerar el acompañamiento como un proceso concentrado que, “exige a los participantes un compromiso, un trabajo colaborativo, un conocimiento compartido sobre la situación o problemática que se va abordar y una organización de tiempo y espacios en el que se va a desarrollar dicho acompañamiento”(Jaramillo, 2011, p. 114), entonces, el acompañamiento requiere un compromiso asumido tanto por estudiantes como

docentes, requiere de un espacio destinado dentro de la formación para llevar a cabo dicho acompañamiento.

Con base en lo anterior, la información recolectada permite identificar las diversas formas de comprender el acompañamiento y los modos de responder a la iniciativa de acompañar, todos ellos, son diferentes según la perspectiva de cada actor. De esta manera se logra identificar que, el acompañamiento del docente en cuanto al proceso escritural de los estudiantes, tiene que ver con consejos, pautas, ideas que da el docente durante las clases para que los estudiantes puedan contar con ciertas herramientas para realizar sus trabajos, es decir, el docente acompaña al estudiante en su proceso escritural de diversas formas, una de ellas es la retroalimentación otorgada a los escritos presentados por los estudiantes, pero también, comenta, dialoga y explica ciertas pautas que son necesarias a la hora de leer y escribir. Los estudiantes afirman que estas pautas son apoyos que funcionan para su escritura:

El profesor nos daba recomendaciones, entonces no fue tan estricto con parámetros pero si nos recomendaba mucho la redacción, nos daba señalizaciones para hacer un buen escrito como sacar la idea principal, como el escritor daba a conocer su idea principal, entonces al principio de los textos uno identifica lo que se pretende con cada texto, lo cual yo ignoraba y eso me pareció muy importante para de ahí en adelante en la carrera. (Estudiante 5 de la Universidad Pedagógica Nacional)

De esta manera, se ve reflejado el acompañamiento de los docentes cuando dan recomendaciones a los estudiantes para realizar los trabajos escritos, cuando piden leer en clase y trabajar en los errores que se van cometiendo, también en el uso de las citas, las normas APA, la manera oportuna de leer los textos y acercarse a los autores. Se puede inferir que el acompañamiento docente igualmente se ve reflejado cuando se dan parámetros específicos de escritura en los trabajos que solicitan a los estudiantes; cabe resaltar que el acompañamiento se hace con base en los trabajos o actividades que se soliciten dentro del seminario, en otras palabras, se otorgan las recomendaciones a los estudiantes en el momento que se corrige un texto que debían escribir o en una actividad que se ha postulado para la sesión.

Simultáneamente, desde la mirada de los docentes el acompañamiento escritural parte de las sugerencias que hacen a los estudiantes antes de presentar los trabajos, asimismo, se ve reflejado en el trabajo de las lecturas en clase, en responder preguntas, aclarar conceptos y precisar ideas; además el acompañamiento está ligado a la retroalimentación, en tanto, realizan comentarios a los trabajos presentados por los estudiantes, aportando a su formación, es decir, acompañar el

proceso escritural de los estudiantes es hacer las debidas correcciones y comentarios a los escritos presentados, con el fin de que los estudiantes mejoren su proceso escritural y la apropiación de los conocimientos:

Yo retomo muchas cosas en la clase para que ellos vuelvan sobre la página, pongo fragmentos de las lecturas en mis presentaciones para que hagamos la lectura compartida y sobre eso analizamos cuál era la idea central, porque sé que cada uno hace el esfuerzo del resumen personal. (Docente 4 de la Universidad Pedagógica Nacional)

A partir de lo comentado por el docente, se puede identificar que, los docentes generan algún tipo de acciones o actividades específicas dentro del aula para acompañar el proceso escritural de los estudiantes. No obstante, los docentes afirman no contar con el tiempo suficiente como para dar un acompañamiento oportuno y completo al proceso escritural de los estudiantes, pues resaltan la importancia de acompañar estos procesos desde su lugar docente, como lo indica (Castelló, 2009):

Dando indicaciones a los estudiantes acerca de cómo abordar los problemas más habituales o mostrándoles formas más eficaces de proceder, es también una excelente manera de modelar y guiar su proceso de composición y, por supuesto, de ayudarles a escribir de forma más estratégica y ajustada a las condiciones de cada situación comunicativa. (p. 18).

Sin embargo, las condiciones laborales para ejercer su quehacer profesional no permiten que exista un espacio para que el docente acompañe el proceso escritural de cada estudiante, debido a que las limitaciones institucionales dificultan que los docentes incluyan el trabajo sobre la escritura en sus materias, es claro que, hacer esto implica una carga adicional de obligaciones para el docente que es difícil de solventar, adicionalmente, que “un profesor pueda ocuparse de retroalimentar la escritura de sus alumnos es lo que económicamente resulta más costoso porque exige incrementar el tiempo del docente o bajar la cantidad de alumnos por docente; para ello se requeriría un esfuerzo institucional” (Carlino, 2008, p. 184) optando por emplear estrategias que no involucren mayor carga pero que permita acompañar al estudiante en su proceso escritural. Así lo comenta un docente:

En mi seminario el propósito formativo central es la comprensión de los conceptos básicos, me encantaría poder tener mucho más tiempo para apoyar otros procesos de mejora de su escritura, pero hemos tenido que priorizar el objetivo de formación central; pero ojalá las condiciones fueran otras, hablo en general de las condiciones de los profesores para poder realmente

dedicarnos a esto que nos moviliza y nos apasiona profundamente como lo es la enseñanza y no basta con solo dar una clase, nosotros ponemos allí todo en juego para que algo se lleven, al menos unas categorías queden en su proceso de aprendizaje.(Docente 4 de la Universidad Pedagógica Nacional)

De acuerdo con lo expuesto por los docentes, se identifica un aspecto transversal en el ejercicio del docente referido al carácter institucional, el cual, coloca algunos límites en su quehacer que indudablemente resultan ser determinantes en el aula puesto que, no es solo un factor que involucre a la universidad como institución, sino que alude a la organización del sistema educativo en general, las directrices otorgadas desde el gobierno, son acogidas y adaptadas a las instituciones de educación superior, generando que, tanto la academia como los actores que la componen (directivos, docentes y estudiantes) se vean obligados acoger dichas normas y emplear distintas estrategias para cumplir con los requerimientos institucionales. Por otra parte, un elemento que está relacionado con el acompañamiento es el asunto de la tutoría entendida como:

Una de las responsabilidades del docente, en la que se entabla una relación personalizada con el estudiante, sobre la base del respeto de su estilo peculiar para aprender, de forma de guiar su proceso de aprendizaje y de ayudarlo a desarrollar sus potencialidades. (Daura, 2011, p. 56)

Asimismo, la función que cumple el docente “se limita a orientar o asesorar al estudiante en cuestiones relativas al desempeño académico, por ejemplo, sobre la realización de los trabajos solicitados” (Daura, 2011, p. 57). En relación con las tutorías, los estudiantes afirman no contar con espacios específicos ofrecidos por los docentes; no obstante, en los syllabus se menciona un horario de atención a estudiantes, algunos docentes sólo comentan que el espacio se dispondrá según lo requiera el estudiante, pero otros docentes especifican días y horas. Dichos espacios, aunque no son nombrados específicamente como espacios de tutoría, si están prescritos para favorecer la atención a estudiantes según se considere necesario dentro de las asignaturas.

Sin embargo, por lo general los estudiantes no prestan demasiada atención a este aspecto expuesto en los syllabus de los seminarios. Además, los docentes no suelen mencionar dicho horario en las clases, por ello, no se visibilizan espacios específicos para realizar tutorías del proceso escritural de los estudiantes; tampoco los estudiantes solicitan espacios de tutoría, esto no se concibe como algo necesario o que sea parte del trabajo del docente. Aun así, algunos

estudiantes comentan cómo a pesar de no tener específicamente espacios de tutorías los profesores están dispuestos a responder dudas y corregir cuando el estudiante se lo solicita:

Específicamente no, pero si uno solicita algún espacio ellos lo dan, también algunos profesores nos decían como “si tienen alguna duda me escriben y yo les colaboro” “Cualquier inquietud que tenga, o algo que pase escribanme que yo les colaboro” como hay otros que no necesariamente lo han hecho de esa manera. (Estudiante 1 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Sumado a esto, algunos estudiantes comentan la necesidad de que ellos se acerquen a los docentes y soliciten espacios para resolver dudas, pues, no consideran que toda la responsabilidad recaiga en los docentes que dictan las asignaturas, se trata más bien de un trabajo conjunto, como lo mencionan los estudiantes:

Es importante que los estudiantes lo expresen, reconozcan que necesitan ayuda y no saben cómo hacerlo, porque si uno de estudiante no dice nada pues ellos no pueden ayudarlo a uno, muchas veces uno solo se queja de que los profesores no dicen nada, no ayudan pero es necesario uno decirlo para que ellos colaboren, claro está que, a veces las respuestas de los profesores no son muy claras y uno queda como confundido o inconcluso pero igual es necesario preguntar, no hay que esperar a que el profesor diga cómo se debe hacer, se debe preguntar, debe haber un equilibrio.(Estudiante 2 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Adicional a esto, al preguntar a los estudiantes si consideran necesario que los docentes ofrezcan un acompañamiento escritural la mayoría afirma que es propicio que los docentes ofrezcan espacios de tutoría pues, no sólo enseñan la disciplina en la que se está inscrito sino que, muchos han escrito artículos de investigación y cuentan con un bagaje conceptual y escritural al estar inmersos en la cultura académica, lo cual, podría enriquecer el proceso formativo de los estudiantes. En relación con esto, Molina (2017) comenta que:

Los docentes efectúan un esfuerzo por incluir a sus estudiantes en la cultura escrita de su disciplina: enseñan a participar de un género propio de su campo del saber, tratan de formar a sus alumnos para que lean y escriban como los especialistas, a la vez que enfatizan la lectura y la escritura en tanto herramientas de apropiación de conocimientos disciplinares (p. 150).

En este sentido, los docentes no sólo se encargan de transmitir conocimientos, no se trata únicamente de proporcionar fundamentos conceptuales aislados de las prácticas discursivas, pues éstas atraviesan el proceso formativo y la apropiación conceptual que tengan los estudiantes. Por lo tanto, enseñar conceptos y proporcionar herramientas para apropiar dichos conceptos trae

consigo la tarea de enseñar las prácticas discursivas propias de cada disciplina, a partir de distintas estrategias como lo proponen algunos estudiantes:

Pero bueno quizá creería que sería más útil no que nos corrigieran el texto sino que nos dieran consejos para poder organizar el texto, unos tipos de consejos de escritura que ellos como profesores ejercen a la hora de escribir, me parece que sería bueno que lo dieran. Esos tipos de consejos sobre cómo hacen los profesores para lograr los tipos de textos que escriben, me parecen importantes y los agradecería mucho. (Estudiante 5 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Ahora bien, el debate que emerge a partir de lo comentado se refiere al asunto de la responsabilidad en el acompañamiento, puesto que, el acompañamiento docente pareciera no ser necesario o más bien, no es tomado en cuenta como una práctica que hace parte del proceso de formación profesional de los estudiantes en materia de escritura, pues, en la universidad se considera a los estudiantes como personas adultas y, por tanto, autónomas de su proceso formativo y escritural, pero esto no significa que no necesiten de un acompañamiento en su proceso.

Si bien los estudiantes universitarios deben ser más autónomos no pueden serlo “en prácticas de escritura con las que no están familiarizados, pero sí deben ser co-responsables por su aprendizaje, aunque necesitados de orientación explícita para ingresar a las nuevas culturas académicas que les exigen escribir de nuevos modos” (Chanock, 2001 citado por Carlino, 2008, p. 168). Es necesaria una orientación que contribuya a escribir dentro de un campo discursivo, una guía que permita ingresar en el campo disciplinar al cual se adscriben los estudiantes, aprendiendo las convenciones y normativas desde allí.

En este sentido, es posible inferir que, no se trata de afirmar radicalmente que los docentes no quieren realizar acompañamiento a los estudiantes, ni que estos últimos no se interesen por su proceso formativo, más bien, tiene que ver con que no se da lugar a este asunto, no se piensa, no se concibe, por lo tanto, se trata más de un desconocimiento del asunto por parte de docentes y estudiantes.

En otras palabras, tanto para docentes como para estudiantes el acto de acompañar la escritura resulta ser algo inusual, hasta impensable, pues, en ocasiones, pedir a los docentes que asesoren la escritura de un trabajo que ellos solicitaron no parece tener cabida, ya que, las tareas de escritura tienen un propósito específico de evaluar al estudiante, por lo tanto, es inusual y extraño pedir asesoramiento sin que el profesor de una nota o calificación del trabajo presentado.

Razón por la cual, los docentes no plantean en los syllabus de las asignaturas ni en el trabajo dentro del aula espacios de acompañamiento, pues no existe un conocimiento consistente de lo que implica acompañar al estudiante en materia de escritura. Todo ello, permite reconocer como precisamente existe una ausencia de reflexión sobre el papel de la escritura académica en la universidad.

El desconocimiento por las características propias de la escritura académica ocasiona que se mantenga la concepción de que la escritura es sólo una habilidad básica transferible a cualquier contexto, sin profundizar en lo que implica escribir académicamente (convenciones, normativas, discursos propios de la cultura académica). Frente a esto Carlino (2007) expone el panorama de las prácticas de lectura y escritura en la universidad:

Es habitual que las cátedras no se ocupen de la lectura y escritura que esperan lleven a cabo sus alumnos en virtud de la creencia de que los estudiantes universitarios han de ser autónomos por ser adultos. Por ello, los profesores no suelen explicitar sus expectativas, no guían para que los alumnos puedan lograrlas ni devuelven sus trabajos escritos con comentarios que les permitan entender en qué se han apartado de ellas o cómo podrían acercarse a estas en el futuro. (p. 27)

5.3.2. Incidencia de la lectura

Un factor determinante que es necesario mencionar es el asunto de la lectura como práctica indispensable para la producción escrita, es decir, sin lectura no hay escritura, pues la escritura está totalmente condicionada por la lectura; de ahí que, el acompañamiento docente atraviese indiscutiblemente por orientar la lectura de los autores que se postulan dentro de los seminarios, pues como estudiantes, se escribe a partir de lo leído, comprendido y analizado de las fuentes bibliográficas propuestas para cada asignatura. Las tareas de escritura solicitadas por los docentes tienen como precedente la asignación de textos que los estudiantes deben leer cuidadosamente, pues de ello depende el proceso escritural que se haga de los mismos. Sobre esto, un estudiante comenta:

Yo creo que la escritura va ligada a la lectura, uno normalmente en la universidad, escribe sobre lo que lee y a veces la lectura influye, porque hay lecturas que te dejan como confundido porque son lecturas pesadas y eso influye en la escritura, porque si son lecturas pesadas a la hora de tener

que escribir un texto a uno le toca pensar el doble esforzarse más. (Estudiante 7 de la Universidad Pedagógica Nacional)

De ahí que se resalte la importancia del acompañamiento docente en materia de lectura, pues la lectura en la universidad exige una construcción del lector, un proceso deductivo, puesto que, lo importante no está escrito sino que, ha de ser inferido; entonces, el debido acercamiento a las lecturas les permitirá a los estudiantes relacionar conceptos e ideas que luego deberán configurar en los escritos solicitados, de ahí que, se resalte la importancia del docente, puesto que, desde su labor, puede acercar, contextualizar y proponer estrategias para que los estudiantes comprendan las lecturas asignadas:

El acompañamiento del lector experto –el profesor– al lector iniciado –los estudiantes– a través de la contextualización del texto y del autor en función de los propósitos interpretativos, la ampliación de las fuentes que el texto convoca, la ubicación de las tesis e informaciones relevantes, la interrogación de lo leído, etc. Pueden reconocerse como actividades que, a la manera de andamiaje, coadyuvan en la tarea de los estudiantes de hallar en los textos aquello que los profesores esperan que ellos encuentren.”

(García, 2011, p. 134)

Así, el acompañamiento docente en materia de lectura para los estudiantes posibilita mayor comprensión de la estructura que componen los textos académicos, al ser unas condiciones mínimas a tener en cuenta para leer el texto, como los postulados principales del autor, los interrogantes, el contexto del texto, los autores que se mencionan y sus discursos, entre otros. Según los estudiantes, la mayoría de los docentes emplean estas estrategias para acercar a los estudiantes de manera oportuna a los textos escogidos para cada asignatura:

Para la profesora era importante que nosotros tuviéramos un tiempo de lectura, lo cual involucra mucha disciplina para leer cada texto que nos dejaba, luego en clase la profe nos invitaba hablar sobre el texto, nos preguntaba que entendíamos de ciertos fragmentos, con el fin de que lográramos colocar en palabras lo que entendíamos de cada lectura, empezamos a trabajar en los errores que teníamos, como mejorar la escritura y la interpretación de las lecturas, también la profe nos recalca el leer en voz alta, para poder mejorar el ritmo de lectura y comprender mejor. (Estudiante 6 de la Universidad Pedagógica Nacional)

El acompañamiento docente en materia de lectura, es indispensable para que los estudiantes puedan apropiarse progresivamente el lenguaje propio de la disciplina, comprendiendo que la escritura tiene como condición de posibilidad la lectura, puesto que en la academia no se puede escribir sin leer, por esto es necesario adquirir herramientas para leer pero no mecánicamente, sino herramientas que puedan otorgar los docentes en clave de lectura, para comprender el lenguaje utilizado por los autores, identificar ideas y argumentos claves, reconocer cuando varios autores dialogan alrededor de un concepto y tomar lo principal para poder construir escritos, en los cuales no se transcriban ideas sino que se dialogue con los autores y se tome postura frente a los mismos.

5.3.3. Acompañamiento entre pares

Otro factor para resaltar es el referido al acompañamiento entre compañeros, lo comentado por los estudiantes durante las entrevistas permite observar cómo entre compañeros dialogan, piden ayuda, comentan y corrigen los textos antes de ser entregados a los docentes. Esta es una estrategia que, aunque no es tan común, resulta ser oportuna para apoyar el proceso escritural de los estudiantes, pues entre compañeros se identifican los errores en la escritura, las ideas que no son claras y se apoya para mejorar los textos escritos:

Me gusta que otras personas lean lo que yo escribo y me hagan correcciones, por ejemplo entendí esto o entendí aquello, deberías agregarle esto, cambiar aquello, esta idea cuadra aquí, eso es lo que generalmente hago, yo escribo y cuando tengo estructurado el texto le pido a un compañero que lo lea y me dé sus opiniones y en cierto modo que me de unas ideas para corregirlo o cambiarle algunas cosas. (Estudiante 5 de la Universidad Pedagógica Nacional)

De la misma manera, los estudiantes comentan que algunos docentes promueven actividades que involucran leer los escritos entre compañeros y hacer comentarios al margen, esto incluye sugerencias sobre aspectos a mejorar; dicha estrategia enriquece el proceso formativo de los estudiantes pues:

Cuando un estudiante evalúa el texto de un compañero, la discusión que se genera sobre los criterios de calidad de un texto, ayuda a comprender e interiorizar dichos criterios y favorece la reflexión tanto sobre el texto como sobre la forma de escribirlo, lo que,

indefectiblemente, mejora la forma de escribir en futuras ocasiones”. (Castelló, 2009, p. 17)

Así los estudiantes se nutren de los comentarios hechos por sus pares, con el fin de identificar en qué están fallando y corregir lo que sea necesario:

Algunos nos asignaban para revisar los comentarios de todos los compañeros y este ejercicio permite empezar a observar las miradas del otro, lo que el otro analiza, pero también tener una objetividad para saber si las respuestas entran según lo que se pidió en el informe, desarrollar ese tipo de documentos en los que a uno lo ponen a observar un poco más no solo la mirada propia sino de los demás, sin calificar con bueno o malo sino viendo las ideas como posibilidad de mejorar, potenciar y descartar. (Estudiante 3 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Consecuentemente, al preguntar a los estudiantes su perspectiva frente al trabajo grupal en materia de escritura, la mayoría afirma que es una estrategia positiva, porque les permite compartir ideas, dialogar y discutir sobre argumentos, temas o conceptos que no son del todo claros; también, la escritura grupal se ve favorecida gracias a que entre pares se retroalimentan y aconsejan para mejorar la escritura individual, como por ejemplo, cambiar palabras que son muy coloquiales, repetidas o que no significan lo que se intenta expresar, de esta forma, se evidencia la disposición entre compañeros para apoyarse, se toman el tiempo de leer y hacer comentarios, dialogan y se llegan acuerdos. Ante esto un estudiante afirma:

A mí me parece espectacular escribir en grupo, me parece bastante bueno, porque no solamente tengo mi punto de vista y mis análisis sino también tengo las ideas y análisis de la otra persona; además, afortunadamente tengo buena comunicación y esto permite que los escritos sean de buena manera, ya que, los escritos en grupo son más fructíferos que los escritos individuales siempre y cuando las personas se sepan comunicar, porque es cierto el dicho que dice que dos cabezas piensan mejor que una. (Estudiante 1 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Sin embargo, no todos los estudiantes piensan de esta manera, pues, consideran que hacer trabajos grupales, resulta ser todo un dolor de cabeza, pues desde su experiencia, escribir con otros es demasiado difícil, esto se debe a varios factores relacionados con la convivencia y afinidad entre compañeros como por ejemplo, la falta de comunicación, disposición para organizar tiempos, el choque entre ideas contrarias, el liderazgo y sobre todo se resalta la diferencia al escribir, pues algunos estudiantes comentan que les ha tocado corregir la escritura de sus compañeros y terminan cargando con todo el trabajo escritural, lo cual ocasiona que prefieran trabajar solos, contando con sus ideas y su manera particular de escribir.

Acerca de lo comentado, es posible inferir que los estudiantes se sienten más cómodos y confiados al mostrarle los textos a sus compañeros con el fin de que puedan revisarlo y ayudar a corregirlo, al parecer hacer este ejercicio con un docente genera mayor angustia, pues se tiene la idea que el docente siempre está calificando el trabajo del estudiante, entonces si se muestra un texto antes de la entrega programada, para pedir correcciones, puede que afecte la calificación final; ésta la percepción que tienen los estudiantes frente a los docentes.

5.3.4. Retroalimentación de los docentes

Los instrumentos que se utilizaron para el presente proyecto investigativo lograron obtener varios datos que permitieron observar un panorama más amplio de la manera en que la retroalimentación se encuentra presente en la universidad, pues, la retroalimentación ha sido un tema sobre el cual no han ahondado muchos autores, pero tiene suma importancia en la escritura académica, puesto que permite mejorar las habilidades comunicativas y discursivas de cada disciplina, contribuyendo al mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura y solventando las carencias que se puedan presentar en el proceso de escritura (Carlino, 2008).

La retroalimentación en la escritura de textos académicos permite brindar información a los estudiantes acerca del estado de su proceso de escritura. Es por medio de esta que se pueden conocer, reconocer y mejorar las dificultades y/o ausencias que se presentan en los escritos de los alumnos a través de nuevas estrategias, la ejercitación de la escritura, del acompañamiento de los docentes por medio de comentarios o a manera de socialización en medio de sus clases, es posible contribuir significativamente al mejoramiento y potenciamiento de las habilidades escriturales de los estudiantes dentro de una cultura académica.

Antes que nada, es importante realizar una aclaración en cuanto a lo que significa retroalimentar, pues, este concepto puede ser confundido con corregir. La retroalimentación es definida desde los docentes como un proceso a través del cual resaltan aspectos en la escritura de los estudiantes que consideran susceptibles de mejorar, además, en ocasiones les brindan sugerencias para corregir aquello que les señalan. Por otro lado, corregir implica realizar modificaciones en los textos que entregan los estudiantes sin explicación alguna (Ávila, Figueroa y Espinoza, 2020). Por tanto, en este proyecto de investigación se habla de retroalimentación y no de corrección.

Ahora bien, en las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes y en los análisis de los escritos realizados por los alumnos, se lograron encontrar varios aspectos importantes en cuanto a la retroalimentación. En primer lugar, fue posible observar que sólo algunos docentes retroalimentan los escritos que solicitan en sus asignaturas y que no hay sólo un tipo de retroalimentación. Según las respuestas de los estudiantes, hay algunos profesores que hacen anotaciones alrededor de sus escritos, aclarando conceptos o frases, otros que sólo encierran con círculos o subrayando palabras por aspectos gramaticales y otros que devuelven el escrito sólo con la calificación.

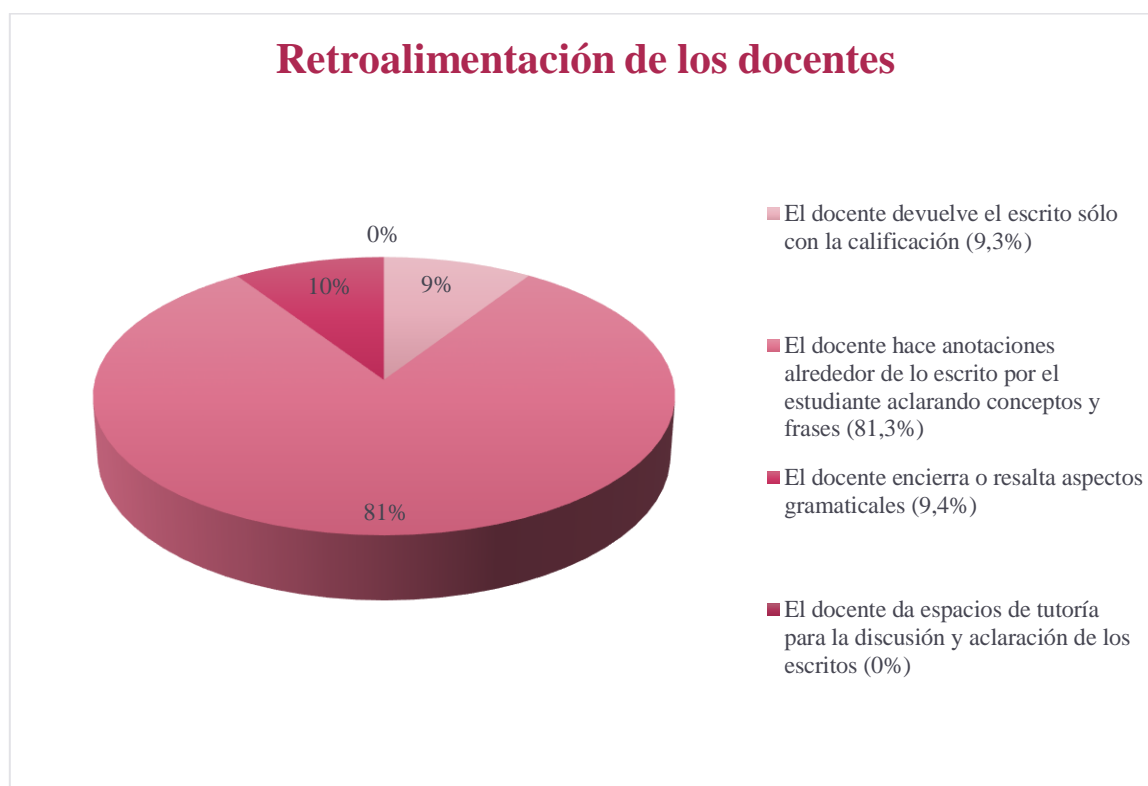


Gráfico 4: Retroalimentación de los docentes

En el gráfico anterior, se puede apreciar la cantidad de estudiantes que indica el mayor tipo de retroalimentación que recibió, por lo cual, se encontró que el 81.3% de estudiantes afirman que lo más realizado por los docentes son anotaciones aclarando conceptos y frases del texto que ellos presentan; a esto le sigue el 9.4% de estudiantes que mencionan que los docentes encierran o resaltan aspectos gramaticales; el 9.3% que afirman que los docentes devuelven el texto sólo con la calificación y por último, con un 0% la apertura de espacios de tutoría para la discusión y aclaración de los escritos.

Con base en las estadísticas y en el análisis que generó este proyecto, emergieron tres conceptos y/o tipos de retroalimentación que se presentan en la universidad respecto a la escritura académica. La retroalimentación conceptual, que da cuenta de lo que mayormente realizan los docentes al resaltar aspectos de contenido; la retroalimentación gramatical, que se refiere a los señalamientos de palabras que los docentes realizan y por último, la retroalimentación integral, que a consideración propia de las autoras, se considera que es la retroalimentación más importante, debido a que contribuye significativamente al proceso escritural de los estudiantes tanto en lo conceptual como en lo gramatical.

5.3.5. Retroalimentación conceptual

Algunos estudiantes prefieren este tipo de retroalimentación puesto que consideran que es más detallada y dirigida a la parte conceptual del texto, es decir, a la apropiación que ellos puedan tener de los temas y de los conceptos que trabajan en las asignaturas. Esta retroalimentación tiene mayor lugar e incidencia en el contenido global del texto, enfatiza en la manera en que los estudiantes exponen su comprensión de la lectura que realizan de los autores, de la intertextualidad, la argumentación que emplean en sus textos y el hilo conductor que los atraviesa.

Los comentarios que se realizan en esta retroalimentación señalan si los estudiantes comprendieron lo que el autor quería exponer en su escrito o si la manera en la que definieron el concepto del autor es acertada o no, aquí, los docentes indican partes conceptuales del texto. Retroalimentaciones por completitud y no por el estilo de escritura, aspectos gramaticales o extensión del texto, lo importante aquí es que escriban lo mejor que puedan hacerlo y que logren tener un dominio conceptual. Un ejemplo de esto son los siguientes comentarios realizados por algunos docentes a los escritos de sus estudiantes:

muy buen escrito. Se vieron algunas imprecisiones en los dos últimos autores, pero es lógico, pues no contamos con el tiempo para profundizar en ellos. Dejo algunas notas aclaratorias al margen de su escrito.

Imagen 1: Comentario de un docente al final de un texto presentado por un estudiante.

Como se puede observar en la anterior imagen, el docente realiza un comentario al final del escrito que presentó un estudiante, resaltando un par de imprecisiones al describir y/o explicar la postura y el planteamiento de dos autores. Entonces, se puede ilustrar la manera en que el docente señala la ausencia de exactitud en el comentario final sin destacar más aspectos, lo que significa que este tipo de retroalimentación conceptual únicamente efectúa un llamado a que los estudiantes realicen una escritura en la que puedan dar cuenta de lo que comprendieron según la lectura que hicieron de los autores, a que desarrollen más las ideas que exponen en su texto y que sean capaces de transformarlo en sus propias palabras.

De igual manera, el docente expresa en la imagen 1 que realiza unos comentarios aclaratorios al margen del escrito. Estos comentarios también fueron de tipo conceptual, señalando frases del escrito que no eran claras mencionando “No es claro lo que quieres decir en este apartado” o cuestionando el concepto que mencionaban allí para dar a entender que dicho concepto puede tener diversas variantes o aspectos que no se describen ni aclaran en el texto. En cuanto a esto, un estudiante hace alusión a la retroalimentación conceptual de la siguiente manera:

La mayoría de los profes si dan esos aportes, por ejemplo, de los trabajos que uno enviaba se devolvieron con los comentarios de los profesores como “falta desarrollar las ideas, abordar mejor a los autores, corregir tal parte” entonces sí se da esa retroalimentación, incluso en las clases los profes comentan cosas generales que ven en los textos como que hace falta leer, como que hace falta profundizar. (Estudiante 6 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Por tal motivo, por medio de esta retroalimentación se pueden identificar e informar a los estudiantes sus falencias conceptuales, pero además, es posible fomentar una de las características esenciales de la escritura académica: el potencial epistémico, pues, la clave de este “reside en escribir logrando poner en relación el conocimiento del tema sobre el que se redacta con el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura)” (Carlino, 2003, p. 411), por tanto, este permite la apropiación y transformación de conocimientos y/o saberes, en tanto es posible aprender mientras se escribe al relacionar conceptos, exponer una postura y argumentar el planteamiento que se proponga.

5.3.6. Retroalimentación gramatical

Ahora bien, en la retroalimentación gramatical, los docentes señalan aspectos meramente formales, es decir aspectos ortográficos, formas adecuadas de citar, puntuación y cohesión de ideas. Esta retroalimentación a pesar de ser detallada, enfatiza en aspectos básicos que no abarcan la completitud del texto sino elementos de forma como la ortografía y la puntuación, que, si bien son importantes, no dan cuenta de un contenido ni de una perspectiva macro de la escritura que presentan los estudiantes.

Este tipo de retroalimentación está más inclinada hacia la corrección, ya que los docentes modifican el texto base colocando signos de puntuación o conectores en los lugares que ellos consideren apropiados. Esta retroalimentación permite que el estudiante le otorgue un sentido a su escrito a través de la puntuación, pues, depende del lugar en el que se coloquen los signos, varía lo que se pretende expresar, por ejemplo, no es lo mismo decir “No me rendí” a “No, me rendí”. Por tanto, retroalimentar estos aspectos gramaticales permite que la escritura de los estudiantes sea comprensible en su lectura y en su sentido.

Sin embargo, cuando esta retroalimentación se realiza aislada o incluso, cuando es la única que se lleva a cabo, en una mirada más profunda se cuestiona la contribución a gran escala que tendría la corrección de una tilde o de un signo mal utilizado en comparación al señalamiento de partes del texto que no tienen coherencia o que no es una buena argumentación, pues, hay quienes mencionan que son detalles que incluso el diccionario y/o corrector automático de las plataformas señala, en este caso, valdría preguntarse, si bien estas herramientas pueden "solventar" las falencias gramaticales ¿Por qué siguen apareciendo en los textos de los estudiantes?

A continuación, se presentan un par de ejemplos que permiten observar la ejecución de la retroalimentación gramatical:

Así, el sistema educativo tenía una función dual, la primera era producir posiciones laborales mediante la instrucción técnica y la segunda era producir la interiorización de las relaciones de producción. Esta se consideraba un aparato ideológico del estado, la cual reemplazó un aparato antiguo de dominación como lo decía Althusser (1974) "Se puede agregar: la pareja Escuela – familia ha reemplazado a la pareja Iglesia – Familia" (p.42). Por lo que podemos deducir que la escuela tomo el poder que antes tenía la iglesia y que la educación iba dirigida completamente a formar sujetos en pro de la docilidad y utilidad para la reproducción.

Entonces, al ver el pensamiento de Althusser, caemos en cuenta de la importancia que tiene la sociedad en la educación, ya que, él nos muestra como el Estado toma la escuela como un aparato ideológico a su favor, creando posiciones laborales mediante instrucciones técnicas y reproduciendo la interiorización de las relaciones de producción.; Ttambién nos expone que la ideología va ligada a la clase social a la cual pertenece el individuo y esto también afecta en la clase de educación que recibe.



Imagen 2: Comentarios al pie señalando cambios de puntuación y correcto uso de mayúsculas.

NOTA: 4.8 (te habría puesto 5.0 de no ser por el par de errores de puntuación que te marqué)

Imagen 3: Justificación de un docente por la nota asignada resaltando un aspecto gramatical.

Como se puede apreciar en la imagen dos, el docente se centra en modificar un punto por una coma y su respectiva mayúscula después de un punto seguido, pero ¿Qué hay del contenido del texto? ¿El estudiante logró afianzar los conceptos? Estas son algunas de las preguntas que surgen no sólo en medio del análisis que suscita esta investigación sino también en cada uno de los estudiantes que reciben estos comentarios, pues, si sólo se realiza una revisión que identifique los elementos gráficos, difícilmente se puede dar cuenta de la manera en que el estudiante definió un concepto o si existe un hilo conductor que atraviese el texto, debido a que, se estaría observando el escrito de manera fragmentada al revisar palabra por palabra y no en su completitud comprendiendo el propósito y el sentido general del texto. Al realizar únicamente la retroalimentación gramatical sin pronunciarse con respecto al contenido, no se logra tener claridad con relación al estado de la escritura del estudiante ni de su apropiación conceptual dentro de la disciplina a la cual está adscrito.

5.3.7. Retroalimentación integral

Ahora bien, este análisis permitió que emergiera un tercer tipo de retroalimentación, uno que combina el conceptual, gramatical e incluso adiciona un componente esencial, la posibilidad de corregir lo que señaló el docente y volverlo a entregar. Como su nombre lo indica, es una retroalimentación de carácter integral, esta no sólo resalta y marca los aspectos en los que el estudiante debe ampliar ideas, clarificar planteamientos, definir y/o precisar conceptos, corregir ortografía, sino que, además, programa una segunda entrega de ese escrito, pero corregido, mejorado y, sobre todo, revisado.

Este último factor es esencial en la escritura académica, puesto que, la revisión consta de un proceso exhaustivo que pasa por la lectura del autor “que asume la posición enunciativa de lector cuando se autoevalúa, comenta o revisa su propio texto.” (Castelló, 2007, p. 20) y, como es posible en este caso, de un lector ajeno al autor, que examina la coherencia y cohesión del texto, la ortografía, la gramática y la completitud del escrito, con el fin de que pueda ser un texto legible, dirigido a un tipo de audiencia y en un determinado contexto.

De ahí que este proceso integral no sólo retroalimenta el texto, sino que suscita un acompañamiento más próximo del docente y un aporte directo al proceso escritural que lleva cada estudiante en su ingreso a la cultura académica. Como lo enuncia uno de los estudiantes:

Me parece fructífera la retroalimentación cuando se hace una calificación durante el semestre, es decir, se hace un trabajo y a los ocho días se entrega una retroalimentación, así uno tiene sobre qué trabajar al ver en qué me equivoqué y así para el siguiente trabajo de la misma asignatura me tengo que fijar más en eso que debía corregir para el texto anterior (Estudiante 5 de la Universidad Pedagógica Nacional)

En efecto, este tipo de retroalimentación representa un mayor aprendizaje para los estudiantes ya que resalta elementos de la escritura de los estudiantes que conllevan un aumento en la demanda cognitiva y que, al programar una siguiente entrega, permite que los estudiantes sean conscientes de los errores que tuvieron y puedan mejorar su escrito, utilizando los comentarios realizados por los docentes para revisar y mejorar la versión final del texto que vayan a presentar.

5.3.8. Ausencia de retroalimentación

Como se pudo observar en el gráfico 1, también existe una ausencia de la retroalimentación, pues, se evidenció que en ocasiones los docentes devuelven el texto como lo recibieron a excepción de un elemento adicional, una nota. Varios estudiantes afirman que hay docentes que sólo indican la fecha de entrega del escrito a modo de trabajo final, (lo que quiere decir que no hay oportunidad de realizar una retroalimentación integral debido a que no hay segunda entrega) y que cuando el docente les devuelve el escrito, no hay ninguna retroalimentación ni ningún comentario al pie ni al final del documento, sólo una calificación adjunta.

Sin una retroalimentación, el estudiante no se dará cuenta de sus fallos, de sus falencias escriturales ni carencias conceptuales, ni siquiera sabrá si el docente realmente lo leyó o no. En estos casos se presenta una ausencia de la voz del docente frente a los textos presentados, los docentes no se pronuncian frente a los escritos que piden y se limitan únicamente a devolverlos con una calificación sin ningún comentario que la sustente y lo que es mucho más importante, sin ningún comentario que logre aportar al proceso escritural del estudiante, ya que, el docente no resalta sus debilidades ni mucho menos fortalezas en la escritura que lee de sus estudiantes.

Esta ausencia impide una retroalimentación, puesto que no se alimenta el proceso escritural del estudiante, incluso, esta devolución de textos sin ningún comentario por parte de los docentes ni siquiera se podría llamar proceso, debido a que “utilizan la escritura en situaciones de evaluación de lo ya aprendido pero no retroalimentan lo escrito para seguir aprendiendo.” (Carlino, 2003, p. 412), por tanto, los estudiantes no estarían conscientes de sus fallos ni de sus aciertos, sólo de una aprobación o reprobación por parte del docente, pero sin oportunidad de corregirlo.

Sin embargo, también es válido preguntarse ¿A qué se debe esta ausencia de retroalimentación? Es importante recordar que no sólo está presente la perspectiva de los estudiantes, también se realizaron entrevistas a los docentes y en medio de estas, ellos destacaban que sí hacían retroalimentaciones pero a veces eran muy genéricas, comentarios que destacaban la falencia de algún concepto y no más, y no porque no quisieran o no les sumaran importancia, sino por un aspecto clave: el tiempo.

Pero el tiempo visto desde una perspectiva institucional y a partir de las condiciones de trabajo, pues, como se mencionó en el apartado respecto al acompañamiento, el tiempo que utilizan los docentes en revisar gramatical y conceptualmente el volumen de los trabajos escritos que entrega una gran cantidad de estudiantes es mucho, lo que implica que la institución invierta

económicamente al remunerar el tiempo extra del docente o a la contratación de más docentes para que así cada uno pueda tener menos estudiantes y más posibilidades de leer y retroalimentar detalladamente cada escrito. Respecto a esto, un docente describe la situación así:

Esto demanda mucho tiempo de las dos partes, profesor y estudiante, por ello, es algo que hago cuando tengo la oportunidad porque cuando tengo cursos con 40 estudiantes, ahí sí me veo limitada a leer los textos y hacer comentarios. Sólo pongo nota porque no puedo hacer otros desarrollos, pero en la medida que lo pueda hacer, lo hago. (Docente 1 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Entonces, lo que plantea el docente da cuenta de las condiciones a las cuales se enfrenta el profesorado en el momento que reciben los textos escritos por la cantidad de estudiantes que tiene en cada aula, la manera en la que los docentes intentan solventar la carga de llevar a cabo este tan importante y oportuno proceso de retroalimentación junto con el tiempo que se requiere para leer y además revisar los escritos de una cantidad no proporcional de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación se llevó a cabo a partir de la línea cognitivista de la Alfabetización Académica que introduce la importancia de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en la educación superior, comprendiendo estas prácticas como un proceso y contribuyendo no sólo a que los estudiantes aprendan a leer y escribir sino también, a que potencien su saber universitario. Es así como este proyecto investigativo parte de la idea de que las prácticas de lectura y escritura están contextualizadas dentro de una cultura académica y que no son ajenas a los saberes que se enseñan en cada asignatura sino que hacen parte de su proceso de aprendizaje y por tanto, es necesaria su enseñanza y su acompañamiento.

Según los objetivos de investigación propuestos, como resultados se logró caracterizar el tipo de demandas escriturales que realizan los docentes a los estudiantes en las asignaturas. A partir de la aplicación de entrevistas, encuestas y revisión de textos de los estudiantes y syllabus de las asignaturas, se hallaron las perspectivas de estudiantes y docentes en torno a la escritura, los diferentes propósitos que esta cumple: por un lado, una leve tendencia de los estudiantes en la que conciben la escritura en una función evaluativa, unos pocos como requerimiento académico y en su mayoría identifican que la escritura permite apropiar mejor los conceptos y teorías propuestas, por tanto, se puede afirmar que la escritura aporta al aprendizaje y a la apropiación de la cultura.

Asimismo, al indagar acerca de los textos que presentan los estudiantes, teniendo en cuenta los requerimientos escriturales que establecen los docentes, se evidenciaron las diferentes dificultades que experimentan los estudiantes durante el proceso escritural de los textos solicitados, entre estas, se destaca en gran medida la dificultad para comprender, adaptarse y hacer uso del lenguaje propio de la disciplina a la que se adscriben al ingresar a la cultura académica, esto a su vez, abarca, la lectura, como hábito que deben adquirir los estudiantes, pero más allá, la habilidad para acercarse a las lecturas de maneras oportunas, identificando los postulados más importantes y los autores allí relacionados. Todo ello, influye en la escritura de los estudiantes pues se evidencia que se modifican sus prácticas lectoras y escritoras y a la vez su identidad, pues consideran que al pertenecer a una comunidad académica y científica se transforman los modos de pensar y expresarse dentro de la misma.

Así, se establece que la escritura académica ocupa un lugar importante en el desarrollo de las actividades de las asignaturas escogidas, tanto para los estudiantes como para los docentes. Por un lado, los estudiantes reconocen características que son propias de la escritura académica, ya que hacen gran énfasis en la necesidad de la argumentación a partir de autores, las normas gramaticales que acompañan esta escritura y el conocimiento que obtienen de la práctica escritural, es decir, reconocen que la escritura es una herramienta de aprendizaje y por ello realizan una planeación en esta práctica que les permita claridad en la elaboración de los textos académicos, así lo mencionan los estudiantes y en algunos de los escritos revisados es visible este proceso de planeación. Sin embargo, unos pocos estudiantes conciben la escritura como requisito de las asignaturas, dejando de lado el valor que esta tiene frente al conocimiento, pues esto se puede observar principalmente en sus escritos presentados.

Por otro lado, los docentes buscan propiciar ejercicios en el aula que permitan elaboraciones conceptuales desde los planteamientos de diversos autores por medio de la lectura y escritura, centrando el ejercicio escritural como una herramienta que permita que los estudiantes construyan argumentos desde un punto de vista crítico. Los docentes pretenden entonces, que los estudiantes en los primeros semestres de la universidad conciban la escritura como parte de su quehacer profesional, ya que esta implica una relación particular con la cultura académica como lo afirmaron los docentes.

A pesar de que el pedagogo no enseña la lectura y escritura en el aula, estas prácticas constituyen su quehacer principalmente en el área investigativa y otros escenarios propios del

egresado en Pedagogía. Si bien en los referentes teóricos se mencionaba una queja por parte de los docentes que afirmaban que los estudiantes no saben escribir, en la investigación se hace evidente que para los docentes es común que los estudiantes ingresen a la universidad con procesos de escritura limitados ante la cultura académica, pues mencionan que es el escenario propicio para adentrarse en esta nueva cultura y se centran en acoger a los estudiantes a este entorno en los primeros semestres.

Con respecto a los parámetros escriturales, se logró evidenciar que están presentes dentro de las asignaturas a partir de orientaciones sobre los aspectos formales que componen cada texto solicitado por los docentes, es claro que, los parámetros escriturales en cuanto a una estructura clara que deba cumplir el estudiante, un tipo de texto, lineamientos de forma (tamaño de letra, número de páginas, citas, bibliografía, conclusiones) y organización, resultan ser fundamentales para los estudiantes, con el fin de que logren dar cuenta de los contenidos.

Por tal razón, es preciso identificar la necesidad de tener claridad en los parámetros escriturales; inconscientemente o quizás mecánicamente como estudiantes se realiza un proceso escritural que solo pretende cumplir con lo solicitado por el docente. Por ello, es necesario enfatizar en que los docentes otorguen parámetros escriturales específicos, respondan preguntas, aclaren conceptos, que guíen, orienten y apoyen el proceso escritural de los estudiantes, con el fin de que no se convierta en un trabajo obstaculizador, sino que, al proponer ejercicios escriturales con claridad, se brinden estrategias a los estudiantes que favorezcan la realización de los trabajos escritos.

Cabe aclarar que, los parámetros escriturales responden a una intención comunicativa en una situación específica de escritura, por tanto, no existen parámetros universales que puedan utilizarse en todas las tareas de escritura que se postulan a los estudiantes; por el contrario, que el docente defina parámetros escriturales específicos para cada situación, utilizando guías, formatos u otro medio que permita esclarecer las características de los tipos de texto solicitados, posibilita que el estudiante tenga mayor claridad frente a lo que se solicita y pueda llevar a cabo su trabajo escrito de forma ordenada y pertinente, con el fin, no solo de obtener una buena nota sino enriquecer su proceso formativo conceptual y escritural.

En cuanto a la evaluación, es evidente que la escritura es vista como una de las estrategias metodológicas más usadas para la valoración que realizan los docentes en cuanto a los contenidos que dictan en cada una de sus asignaturas, pues, es por medio de la escritura que los

estudiantes demuestran la apropiación que tienen de las temáticas trabajadas en clase y la habilidad argumentativa que han desarrollado en el transcurso de su carrera profesional. Así, los docentes optan por solicitar escritos a los estudiantes evaluando principalmente la claridad expositiva y la profundización temática presente en los textos de los estudiantes, concibiendo la evaluación de la escritura como una situación de aprendizaje.

No obstante, por medio de esta evaluación, es posible que los estudiantes tengan conocimiento de los requerimientos académicos expuestos en los objetivos de la asignatura y los que se necesitan para el continuo ingreso a la cultura académica, dado que, en este caso, la evaluación de la escritura en el primer año de la carrera universitaria implica que los estudiantes tengan conocimiento de lo que se espera de ellos escrituralmente como pedagogos en formación, y además, a través de las prácticas evaluativas, el estudiante comprenda que necesita de unas habilidades cognitivas y escriturales requeridas para su ser y su quehacer como profesional de la educación.

En relación con el acompañamiento docente en materia de escritura, no debería ser entendido como algo adicional y esporádico, sino que debe ser intrínseco en el proceso formativo de los estudiantes, tomando conciencia de la importancia de acompañar el proceso escritural, comprendiendo que, dichas orientaciones permiten no solo apropiarse los conocimientos conceptuales de la disciplina, sino que a la par se incorporan las prácticas discursivas propias del campo.

De esta forma, la enseñanza toma un papel fundamental, pues se torna necesario que los docentes enseñen a los estudiantes el lenguaje propio de la disciplina, enseñen a leer y a escribir según las normativas, convenciones y propósitos de la cultura académica, proporcionando herramientas a los estudiantes desde diferentes estrategias para que se apropien de la cultura académica que los recibe. Para lograr esto, se enfatiza en la necesidad de diseñar e implementar formas de enseñanza sustentables, que no impliquen un esfuerzo sobrehumano por parte del docente. Indudablemente, dichas formas de enseñanza no están dadas, precisamente hay que inventarlas, ponerlas a funcionar y someterlas a evaluaciones que permitan obtener experiencias y estrategias para difundir. Adicionalmente, es importante aclarar que esto no debe ser responsabilidad exclusiva del docente sino que, se requiere del apoyo institucional, avanzando hacia un esfuerzo compartido.

A partir de lo expuesto, es importante posicionar el acompañamiento como un trabajo en construcción que debe ser compartido, tanto a nivel institucional como entre estudiantes y docentes, no se trata entonces de señalar un responsable, sino de inquietar a toda la comunidad educativa a interesarse e involucrarse, diseñando e inventando estrategias de enseñanza distintas con acciones que posibiliten el acompañamiento docente durante el proceso escritural.

Por un lado, desde el estudiante es necesario que este se involucre en su proceso de enseñanza, se inquiete por preguntar, buscar soluciones y respuestas a sus preguntas, acercándose de manera oportuna y responsable al docente. Por otro lado, como futuros docentes es importante salir de los límites del campo, lo cual implica esforzarse por configurar espacios de diálogo, revisión y escritura guiada con los estudiantes.

A su vez, la retroalimentación que realizan los docentes a los textos de los estudiantes es un elemento fundamental en el acompañamiento, dado que, es por medio de esta revisión que los alumnos pueden avanzar en su proceso gradual de la escritura, pues, al señalar aspectos de tipo conceptual y gramatical, se está fomentando el desarrollo de la habilidad y la formación escritural que se lleva a cabo dentro de una cultura académica.

Es importante tener en cuenta que la retroalimentación es un proceso que apunta a enriquecer no sólo el producto final, es decir, el texto que es presentado, sino también el proceso que se realiza cuando se escribe un texto. Así, es fundamental dar la oportunidad a los estudiantes de reformular sus escritos (Cassany, 2000), entonces, cuando los docentes programan una segunda entrega luego de hacer las indicaciones y sugerencias respectivas a los textos, los estudiantes son más conscientes de las falencias que tuvieron pero también, de lo que pueden aprender al profundizar más una idea, a darle un mayor sentido a su planteamiento o incluso, al usar adecuadamente los signos de puntuación y los conectores textuales.

De esta forma, la retroalimentación es significativa e incluso, necesaria para los estudiantes y, por tanto, debe ser de carácter integral que, como se mencionó en el análisis, logre recoger aspectos tanto conceptuales como gramaticales, pues, no basta con tener sólo un texto impecable ortográficamente con planteamientos sin coherencia y cohesión o un texto con muy buena redacción y argumentación pero sin una gramática que permita leer un texto escrituralmente claro.

Entonces, en esta investigación se logró evidenciar que la retroalimentación es un elemento esencial en la escritura, que, aunque no tenga mayor reconocimiento en los planteamientos de

diversos autores, este acompañamiento docente genera un gran impacto en el proceso escritural de los estudiantes y en su aprendizaje al ser orientados por el docente que señala sus falencias y además, le menciona el porqué de su fallo y le sugiere formas para corregirlos, contribuyendo así a que los alumnos lleven a cabo adecuadamente la escritura académica.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera M., Soledad y Boatto, Yanina Elizabeth (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Zona Próxima*, (18), 136-145. DOI [853/85328617012](https://doi.org/10.53540/853/85328617012)
- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en *E/LE. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*.
- Ávila, Figueroa, Espinosa (2020) Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. *Prácticas para Justicia Educacional*. N. 6. (3-9)
- Borreguero, M. (2007) Las tipologías textuales en la lingüística contemporánea: que se ha hecho y qué queda por hacer. Cuatrocientos años de la lengua del "Quijote": estudios de historiografía e historia de la lengua española: actas del V Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española (p. 55-65)
- Britto, L. (2003). La cultura escrita y la formación del estudiante universitario. *Lenguaje*, 31, <78- 92.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Conferencia I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Memorias electrónicas. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril de 2007.
- Carlino, P. (2007). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-410.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, M (2007) *ESCRIBIR Y COMUNICARSE EN CONTEXTOS CIENTÍFICOS Y ACADÉMICOS* Conocimientos y estrategias. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L
- Daura, F. (2011) *La Asesoría académica universitaria: Un espacio propicio para la promoción del aprendizaje autorregulado*. En revista de orientación educacional Vol 25 No 47.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II (96). ISSN: 0482-5276. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>
- García, N. (2011) *Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes*. En revista pedagogía y saberes No 35.
- Hernández, R. (2014) *Metodología de la investigación*. En interamericana editores, S.A Sexta edición.
- Jaramillo, L, (2011) *El acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en el preescolar de los maestros profesionales y en formación*. En *Revista infancias imágenes*.V10 No 2.
- Maldonado, M. (2017). *Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana*. En la revista *Enunciación*. Vol 22, No. 1, pp. 68-72.

- Molina, M. (2017) Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. En la revista Enunciación. Vol 22, No. 2, pp. 138-153.
- Montaño, D. (2016) La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos. Tomado de: <https://docplayer.es/15049441-La-evaluacion-educativa-conceptos-funciones-y-tipos.html>
- Morales, F. (2004) Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? En la revista Acción Pedagógica. Vol 3, No. 1, pp. 38-49.
- Páramo, P. & Otálvaro, G. (2006) Investigación alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. En Cinta de Moebio No. 25. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Pérez Abril, M. (2003) Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos, para la reflexión. Editorial Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES
- Pérez, M, & Bonilla G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 17-46). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S. L.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), 47-53. ISSN: 0188-7017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1. Entrevistas

| UNIDADES DE ANÁLISIS | DOCENTES | ESTUDIANTES |
|--|--|--|
| Lugar de la escritura en las asignaturas | <p>En las asignaturas que dicta ¿Qué lugar ocupa la escritura?</p> <p>¿Usted explicita el trabajo escritural que se va a llevar a cabo durante el semestre en su asignatura dentro del syllabus?</p> <p>¿Considera necesario o fundamental enseñar a escribir según la disciplina en la que los estudiantes están adscritos? es decir, ¿cree que debe enseñar el lenguaje específico de la disciplina?</p> <p>¿Considera importante potenciar los distintos tipos de texto en su asignatura o prefiere no utilizarlos?</p> <p>-Indagar acerca de la enseñanza de la escritura (es necesaria la enseñanza de la escritura en la universidad) ¿quiénes deberían hacerse cargo de la enseñanza?</p> | <p>¿Cómo define la escritura en la universidad? ¿Qué particularidades tiene esta escritura?</p> <p>¿Su escritura ha cambiado en el transcurso de su carrera profesional? Cuando realiza trabajos escritos</p> <p>¿Considera que apropia mejor sus conocimientos?</p> <p>¿Qué tipos de textos cree usted que serían los oportunos para aprender en las asignaturas? ¿Cuáles no?</p> <p>¿Qué cree que es lo más importante en el momento de escribir un texto académico?</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Acompañamiento en el proceso de escritura</p> | <p>¿Dedica tiempo al acompañamiento en la escritura de sus estudiantes? ¿De qué manera? (si la respuesta es afirmativa) ¿por qué? (si es negativa)</p> <p>¿Qué tiempo dedica a la lectura de los escritos de los estudiantes? Y ¿qué tipo de lectura hace?</p> <p>¿Da pautas específicas a los estudiantes para guiar su escritura?</p> | <p>¿Usted le ha solicitado a los docentes que le realicen correcciones de los textos que presenta? ¿De qué manera? (si la respuesta es afirmativa)</p> <p>¿Los docentes ofrecen un espacio de tutoría para las dudas que encuentre en la escritura de los textos que le piden? Si la respuesta es no, entonces ¿cuáles son las dudas más frecuentes que tiene a la hora de escribir estos textos, es necesario ese acompañamiento por parte de los docentes?</p> |
| <p>Parámetros para la escritura de textos</p> | <p>En sus asignaturas con respecto a los textos que solicita a los estudiantes ¿explicita parámetros para escribir, factores a tener en cuenta o una estructura específica?</p> <p>¿Planifica o define una estructura base que deben cumplir los estudiantes en sus escritos?</p> | <p>¿Los docentes presentan parámetros para escribir un texto? ¿Qué parámetros dan para que usted lo escriba? ¿Explicitan un tipo de texto que deben escribir?</p> <p>¿Qué factores considera que los docentes deberían explicar o aclarar a los estudiantes con respecto a la escritura?</p> <p>¿Encuentra diferencias entre los parámetros para los escritos que le piden entre las asignaturas de filosofía de la educación I y II, sociología de la educación e historia de la educación y la pedagogía I y II?</p> |
| <p>Retroalimentación frente a los escritos</p> | <p>Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿considera que los estudiantes cumplen con lo solicitado siguiendo dichos parámetros? ¿Cómo se da esto?</p> <p>Como docente ¿permite a sus estudiantes hacer correcciones a los textos y proponer una segunda fecha de entrega?</p> | <p>¿Qué retroalimentación recibe por parte de los docentes en las asignaturas filosofía de la educación I y II, sociología de la educación e historia de la educación y la pedagogía cuándo le califican su escrito?</p> |
| <p>Propósito de la escritura en las asignaturas</p> | <p>¿Con qué finalidad pide textos a sus estudiantes?</p> <p>¿Qué estrategias cree usted que serían oportunas enseñar para fortalecer la</p> | <p>¿Para qué cree que se solicita escribir en las asignaturas?</p> <p>¿Qué hace con los escritos que produce en las clases? ¿Vuelve sobre ellos? ¿Los archiva?</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | escritura de los estudiantes? | Preguntar por la planificación de los textos. (si realiza esquemas, mapas, rastreos bibliográficos antes de empezar a escribir) ¿Realizan algún proceso para construir los textos? ¿Suelen emplear algún tipo de estructura planificar su escritura? |
| Evaluación de los textos | ¿Cuáles son los criterios que tiene en cuenta para evaluar los escritos? ¿Qué tipo de evaluación lleva a cabo para los escritos que presentan los estudiantes? | ¿El docente les da criterios claros para la evaluación de sus escritos? ¿Qué tipos de criterios? |
| Dificultades en el proceso de escritura | ¿Qué tipos de dificultades ha podido observar en los estudiantes con respecto a la escritura? Si tiene en cuenta los tipos de texto ¿Cuál es el tipo de texto que usted considera que a los estudiantes se les dificulta más? Preguntar sobre estrategias para mitigar las dificultades | ¿Cuál considera que es la mayor dificultad al escribir dentro de una disciplina? ¿Qué texto académico se les dificulta más al momento de escribir? ¿Se le facilita más escribir en grupo o en forma individual? Preguntar sobre estrategias para mitigar las dificultades ¿usted como estudiante qué estrategias cree que funcionen para mitigar las dificultades al escribir? |

8.2. Anexo 2. Matriz análisis: Escritos de estudiantes

| | ASIGNATURA | FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN I | | |
|--------------------------|--|-----------------------------|----|----|
| | ESTUDIANTE | 1 | | |
| | UNIDAD DE ANÁLISIS | C | MC | NC |
| | CATEGORÍAS | | | |
| ASPECTOS FORMALES | Se explicita el tipo de texto y este obedece al escrito (si es texto narrativo obedece al escrito, fábula, cuento, etc.) | | | X |
| | La segmentación de párrafos, puntuación, ortografía están presentes a lo largo del escrito | | | X |
| | Mantiene un orden lógico en el escrito (coherencia y cohesión) | | | X |
| | Evita el uso de frases poco elaboradas, aquellas que no contienen un lenguaje académico | | X | |
| | El escrito presenta variación de conectores, conjunciones y preposiciones | | | X |

| | | | | |
|-------------------------------|--|---|---|---|
| | La disposición del texto es clara (Título, introducción, párrafos, conclusiones) | | | X |
| | Uso de normas Apa, Icontec, otros... en la presentación del escrito y su correcta citación | | X | |
| | Se evidencia un proceso de planificación al escribir el texto | | X | |
| INTENCIÓN COMUNICATIVA | Incluye ejemplos, comentarios y marcadores de discurso que faciliten que el texto sea comprendido por un lector diferente al escritor y se presuponen los conocimientos del lector | | | X |
| | Hace uso de la retórica para comunicar con fluidez su postura frente al tema | | | X |
| | Se reconoce un lenguaje académico propio de la comunidad académica o cultura a la cual está adscrito el texto | | X | |
| | El escrito presenta conclusiones claras precisas que dan cierre oportuno al texto. (evitar solventar las conclusiones en opiniones) | | X | |
| | Es claro el tipo de discurso, es decir, la intención comunicativa y esta se sostiene a lo largo del escrito (se pretende narrar, persuadir, informar, etc.) | | | X |
| ARGUMENTACIÓN | Utiliza conceptos propios de la disciplina en la que se inserta el escrito. Se definen dichos conceptos | X | | |
| | Hace uso de autores para fortalecer su texto y los relaciona de manera intencionada y coherente | X | | |
| | Se evidencian los conocimientos propios del escritor argumentados desde el aprendizaje adquirido dentro de la disciplina a la cual está adscrito (se establecen argumentos y no opiniones) | | X | |
| | Se identifica posicionamiento propio del escritor | | X | |
| | Se identifican argumentos claros y precisos de las ideas del escritor | | X | |
| | Usa citas para dar firmeza a los argumentos de su escrito | | X | |
| | Hace alusión a los autores base de su escrito, usa la dialéctica para dar firmeza a sus argumentos | | X | |
| | Se diferencia la voz del autor del escrito con el del texto base | | | X |

8.3. Anexo 3. Matriz de análisis: Syllabus de asignaturas

| | |
|-----------------------|---|
| | ASIGNATURA |
| | DOCENTE |
| | CATEGORÍAS |
| Lugar de la escritura | ¿Cómo se concibe la escritura dentro del espacio académico? |

| | |
|--|---|
| Estrategias metodológicas | ¿Qué lugar ocupa la escritura en la metodología del curso? |
| Propósito de la escritura | ¿Con qué finalidad se propone leer y escribir dentro del espacio académico? |
| ¿Qué se escribe? | ¿Qué ejercicios de escritura se proponen desde el syllabus? |
| Estrategias de evaluación | ¿Qué criterios de evaluación involucran la escritura académica en el espacio? |
| Perspectiva de aprendizaje y enseñanza - propósitos de formación | ¿Se espera que los estudiantes aprendan con los ejercicios de escritura? ¿Se espera algún tipo de escritura o que ésta cumpla con algunas especificaciones? |
| Bibliografía - qué se lee | ¿Qué tipos de textos se proponen leer? |