

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						 ISO 9001 SC 7384-1	 GP 205-1	 CERTIFIED MANAGEMENT SYSTEM CO-SC 7384-1
	CARTA DE AUTORIZACIÓN								
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1		

Neiva, 24 de marzo de 2020

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Marly Andrea Galindo Tovar, con C.C. No.1.075.215.918, autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado: **Caracterización de las Prácticas Pedagógicas de los docentes para el desarrollo de las Habilidades Lingüísticas requeridas en la Producción de Textos Académicos de los estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social - Periodismo de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior – CUN, Sede Neiva**, presentado y aprobado en el año 2019 como requisito para optar al título de Magister en Educación;

autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores” , los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:



Firma

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				  		
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS REQUERIDAS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS PROGRAMAS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, NEGOCIOS INTERNACIONALES Y COMUNICACIÓN SOCIAL - PERIODISMO DE LA CORPORACIÓN UNIFICADA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR – CUN, SEDE NEIVA

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Galindo Tovar	Marly Andrea

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Barrero Vásquez	Magda Liliana

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación, área de profundización Docencia e Investigación Universitaria

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2020

NÚMERO DE PÁGINAS: 230

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___ Láminas___
Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o
Cuadros__X

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

- Anexo 1. Formato Consentimiento Informado del Proceso
- Anexo 2. Cuestionario para docentes
- Anexo 3. Cuestionario para estudiantes.
- Anexo 4. Instrumento de validación de cuestionario por parte de expertos
- Anexo 5. Formato Entrevista semiestructurada para docentes

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO



CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 3

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. <u>Lectura</u> _____	<u>reading</u> _____	6. _____	_____
2. <u>Escritura</u> _____	<u>writing</u> _____	7. _____	_____
3. <u>Problemas escriturales</u>	<u>scriptural problems</u>	8. _____	_____
4. <u>Practicas pedagógicas</u>	<u>pedagogical practices</u>	9. _____	_____
5. <u>Habilidades lingüísticas</u>	<u>language skills</u>	10. _____	_____

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El presente artículo es el resultado del proyecto de investigación en torno a la caracterización de las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias en la producción de textos académicos, de los estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social - Periodismo de la Corporación Unificada Nacional – CUN, sede Neiva. Teóricamente el estudio se soportó en ideas de Cassany (2009), quien describe aspectos relacionados con la lectura, la escritura y procesos de enseñanza escritural que vienen adelantando los docentes; Peña (2008) quien plantea que la lectura, la escritura y la expresión oral son manifestaciones concretas del lenguaje que atraviesan todas las prácticas discursivas. Asimismo, se retomaron los aportes de Carlino (2005), quien afirma que es preciso promover el aprendizaje y los modos de leer y escribir en estudios superiores.

Metodológicamente el estudio se enmarca en un diseño cualitativo basado en la Teoría Fundamentada con rasgos etnográficos. La población corresponde a 150 estudiantes de programas Administración de empresas, Negocios internacionales, Comunicación Social - Periodismo, con una muestra de 67 estudiantes seleccionados aleatoriamente, a los que se aplicó un cuestionario de encuesta. Se contó con la participación de 15 docentes de los cuales a 4 se les aplicó una entrevista semiestructurada. Las conclusiones apuntan a establecer modificaciones desde la base principal del sistema de educación, con integración de las partes que conforman la triada (Sistema Nacional de Educación – Docentes – Estudiantes), para desarrollar estrategias que impacten positivamente en el proceso de calidad del mismo sistema.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This article is the result of the research project about the characterization of pedagogical practices for the development of the necessary linguistic skills in the production of academic texts, in the students of the Business Administration, International Business and Social Communication - Journalism of the National Unified Corporation - CUN, Neiva. Theoretically, the study was based on ideas from Cassany (2009), who describes aspects related to reading, writing and writing teaching processes that teachers are carrying out; Peña (2008) who states that reading, writing and oral expression are concrete expressions of language that cross all



GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO



CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

3 de 3

discursive practices. Likewise, the contributions of Carlino (2005), who affirm that it is necessary to promote learning and ways of reading and writing in higher studies, were taken up again.

Methodologically, this study is part of a qualitative design based on theory based on ethnographic features. The population corresponds to 150 students from the Business Administration, International Business, Social Communication - Journalism programs, with a sample of 67 randomly selected students, to whom a survey questionnaire was applied. Likewise, 15 teachers participated, of which 4 teachers were given a semi-structured interview. The conclusions aim to establish modifications from the main base of the National Education System, with integration of the parts that make up the triad (National System of Education - Teachers - Students), to develop strategies that evolve in the quality process of the same system.

APROBACION DE LA TESIS

Alfonso Ochoa B
19414671


Doctor José Emilio Díaz Ballén
Profesor e Investigador
Universidad Pedagógica Nacional
jdiaz@pedagogica.edu.co
jedballen2011@gmail.co

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA EL
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS NECESARIAS EN LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES DE LOS
PROGRAMAS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, NEGOCIOS INTERNACIONALES
Y COMUNICACIÓN SOCIAL - PERIODISMO DE LA CORPORACIÓN UNIFICADA
NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR – CUN, SEDE NEIVA

MARLY ANDREA GALINDO TOVAR

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, PROFUNDIZACIÓN DOCENCIA
E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

NEIVA, 2020

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA EL
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS NECESARIAS EN LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS, DE LOS ESTUDIANTES DE LOS
PROGRAMAS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, NEGOCIOS INTERNACIONALES
Y COMUNICACIÓN SOCIAL - PERIODISMO DE LA CORPORACIÓN UNIFICADA
NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR – CUN, SEDE NEIVA

MARLY ANDREA GALINDO TOVAR

ASESORADO POR:

Mg. MAGDA LILIANA BARRERO VASQUEZ

LINEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y
DIDÁCTICAS ALTERNATIVAS

Proyecto de Investigación presentado para optar al título de Magíster en Educación, Línea
Docencia e Investigación Universitaria.

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, PROFUNDIZACIÓN DOCENCIA
E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

NEIVA, 2020

Nota de Aceptación

Firma del Jurado

Nombre del Jurado: José Emilio Díaz Ballén

Firma del Jurado

Nombre del Jurado: Luis Alfonso Caro B

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia agradezco a papito Dios por la oportunidad de vida que me ha dado, por la sabiduría, el conocimiento y la ciencia que proviene de su Espíritu Santo, lo cual me permitió afrontar los retos de esta Maestría y culminar de manera victoriosa un sueño que construimos con esfuerzo en mi familia. De corazón doy gracias a todas las personas que de una u otra manera aportaron a este trabajo con sus apreciaciones, observaciones y sugerencias, demostrando el afecto y apoyo incondicional.

A la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN, mi universidad, que me abrió sus puertas para formarme como profesional y me dio la oportunidad sin reservas de desarrollar este proyecto, a la Maestría de Educación, su coordinador, docentes y directivos por haber dado su voto de confianza en mí para que hiciera parte de esta bonita familia académica, gracias por el conocimiento y el crecimiento profesional que puede obtener durante estos años de formación.

A mi asesora de proyecto la Mg. Magda Liliana Barrero, gracias profe por sus aportes, su conocimiento e instrucción, por su tiempo, por su paciencia, por haber creído en mí, por acompañarme en este propósito académico.

Agradezco los aportes y consejos de mis profesores Marcos Fabián Herrera y Juan Carlos Salazar, gracias por su disposición, por el cariño que me expresan, por su apoyo, por su profesionalismo, por su conocimiento y aportes, ustedes son de esos profesores que dejan huellas invaluable en el corazón de sus estudiantes.

De igual manera quiero agradecer a mis compañeros de maestría, la XI cohorte, quienes se convirtieron en personas muy valiosas para mi vida, a Jonathan Mosquera, por ser un ejemplo a seguir como profesional, como amigo, como hijo, como persona. Amigo gracias por sus consejos,

por su tiempo, por estar ahí siempre que lo necesite, por sus palabras de aliento, por las enseñanzas. A Ingri Vargas, porque cada aventura que vivimos en el aula fue una experiencia que quedo sembrada en lo profundo de mi corazón.

Agradezco a los estudiantes y docentes de la CUN que participaron en este ejercicio y dedicaron de su tiempo para responder el cuestionario y atender mis visitas en sus aulas de clase, sus aportes fueron vitales para el desarrollo de este proyecto.

Finalmente, y con todo el amor de mi corazón agradezco a mi esposo Carlos Díaz, porque ha sido mi apoyo incondicional, por levantar mis manos cada vez que las fuerzas se me acababan, gracias amor por estos 12 años en la que hemos visto la mano de Dios en nuestra vida. A los motores de mi vida Samuel David y Sara Valentina, gracias hijos por su comprensión, por entender que este sacrificio de tiempo y ausencia en los momentos que debíamos compartir valen la pena para el futuro de ustedes, gracias por cada sonrisa y cada palabra de aliento.

A mi hermosa madre Marcy Tovar, por ser mi ejemplo de vida, por formarme con los mejores valores, por sus oraciones, por su amor, por ser esa mujer esforzada que fue padre y madre a la vez, que no le importo sufrir para que nosotros fuéramos felices, esa valentía es la que me impulsa a seguir luchando por mis sueños. A mis hermanos Johanna y Juan Pablo, por su amistad, por su apoyo, por su cariño, por compartir este sueño conmigo. Mi familia, es y será por siempre mi mayor bendición.

DEDICATORIA

La fe me ha enseñado que cada paso que doy, cada puerta que se abre y cada éxito que se obtiene son bendiciones que se reciben de parte de DIOS y solo los sueños ambiciosos nos llevan lejos. Es satisfactorio de mi parte dedicar este logro a quienes son mi inspiración, por quienes cada día anhelo vivir Carlos, Samuel, Sara y Marcy ustedes son el amor de mi vida, son la razón por la cual todos los días me esfuerzo por ser mejor, mi motivación, mi equilibrio y mi fuerza. Les amo con todo mi ser, este es un sueño que construimos juntos y hoy estamos viendo la recompensa de meses de esfuerzos, lágrimas, angustias y horas de trabajo, gracias por ser mis compañeros de aventuras.

Los bendigo por siempre.

RESUMEN

El propósito de la presente investigación estuvo centrado en la caracterización de las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias en la producción de textos académicos, de los estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social - Periodismo de la Corporación Unificada Nacional – CUN, sede Neiva. Esto, en atención a la problemática existente en relación con la escritura académica, que incide en el desempeño académico de los estudiantes y en el posicionamiento de la corporación representada, en los logros de sus docentes y el profesionalismo de sus estudiantes. Teóricamente la investigación se soportó en las ideas de Cassany (2009), quien describe aspectos relacionados con la lecto – escritura y procesos de enseñanza escritural que vienen adelantando los docentes y se convierten en el punto de partida para indagar sobre las estrategias de escritura aplicadas en el aula, y Peña (2008), plantea que la lectura, la escritura y la expresión oral son manifestaciones concretas del lenguaje que atraviesan todas las prácticas discursivas propias de la cultura académica. Asimismo, se retomaron los aportes de Carlino (2005), quien afirma que es preciso promover el aprendizaje y los modos de leer y escribir en estudios superiores, al considerar que las dificultades en la competencia comunicativa de los estudiantes son atribuibles a la ausencia o falencias de los procesos de enseñanza de la escritura en la universidad.

Metodológicamente, el trabajo se realizó desde un enfoque cualitativo. El estudio se enmarca en un diseño cualitativo basado en la Teoría Fundamentada con rasgos etnográficos. Este enfoque permite describir o reconstruir el carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y la estructura social del grupo que se está estudiando. La población de estudio la constituyen 150 estudiantes de los programas Administración de empresas, Negocios internacionales, comunicación social y

periodismo, de la cual se obtuvo una muestra de 67 estudiantes seleccionados aleatoriamente a los que se aplicó un cuestionario de encuesta. Asimismo, se contó con la participación de 15 docentes de los cuales 4 tuvieron participación en una entrevista semiestructurada. Las conclusiones apuntan a establecer modificaciones desde la base principal del Sistema Nacional de Educación, con integración de las partes que conforman la triada (Sistema Nacional de Educación – Docentes – Estudiantes), para desarrollar estrategias que evolucionen en el proceso de calidad del mismo sistema.

Palabras clave: lectura, escritura de textos académicos, problemas escriturales, practicas pedagógicas, habilidades lingüísticas.

Tabla de contenido

1.	Introducción	18
2.	Planteamiento del Problema	20
3.	Antecedentes	27
3.1.	Contexto Internacional	27
3.2.	Contexto Nacional.....	41
4.	Justificación	46
5.	Objetivos	48
5.1.	Objetivo General	48
5.2.	Objetivos específicos.....	48
6.	Marco Teórico	50
6.1.	Habilidades lingüísticas.....	52
6.1.1.	La Práctica docente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.....	64
6.1.2.	Importancia del aprendizaje en las prácticas educativas.....	69
6.1.3.	La función educativa en el desarrollo de habilidades comunicativas.	72
6.2.	La Escritura Académica	77
6.3.	Habilidades lingüísticas con enfoque hacia la escritura.....	79
7.	Diseño Metodológico	83
7.1.	Enfoque de la Investigación	83
7.2.	Diseño de la Investigación	87
7.3.	Fases Metodológicas	90
7.3.1.	Fase inicial.....	90
7.3.2.	Fase definición de población participante y muestra de estudio.....	90
7.3.3.	Fase de aplicación – Sistematización de la Información y Análisis de Resultados.	92
7.3.3.1.	Cuestionario.....	92

7.3.3.2.	Validez y confiabilidad del instrumento.....	95
7.3.3.3.	Observación Participante.....	98
7.3.3.4.	Entrevista semiestructurada.....	103
7.3.3.5.	Técnicas para sistematización y análisis de la información	107
8.	Resultados y Análisis	111
8.1.	Análisis parte descriptiva	111
8.1.1.	Caracterización socio demográfica docentes de la CUN.	112
8.1.2.	Caracterización sobre saberes y experiencia desde la práctica laboral como docente.	118
8.1.3.	Consideraciones para conocer el acuerdo o desacuerdo de los docentes en relación a la escritura académica.	127
8.2.	Prácticas y Conocimientos de los docentes Participantes	138
8.3.	Estrategias	139
8.4.	Teoría Fundada.....	140
8.5.	Matriz de análisis de narrativas de actores sociales	141
8.5.1.	Conceptualización empírica y teórica.	150
8.6.	Cuestionario aplicado a estudiantes de los programas Administración de empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social y periodismo.....	152
8.6.1.	Caracterización socio demográfica estudiantes de la CUN.	153
8.6.2.	Consideraciones para conocer el acuerdo o desacuerdo de los estudiantes en relación a unas situaciones de escritura en el aula.....	170
9.	Conclusiones y recomendaciones.....	181
	BIBLIOGRAFIA.....	188
	ANEXOS.....	204

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. <i>Resultados Saber Pro 2013-2015 prueba de Comunicación Escrita, CUN</i>	24
Tabla 2. Resultados Saber Pro 2016-2017 prueba de Comunicación Escrita, CUN.....	25
Tabla 3. Relación de profesionales que validan los instrumentos.....	97
Tabla 4. Características docentes – Entrevistas	106
Tabla 5. Distribución por sexo docentes	112
Tabla 6. Distribución por edad de docentes	113
Tabla 7. Distribución por curso que orienta	114
Tabla 8. Distribución por programa al que pertenecen	115
Tabla 9. Distribución por vinculación a la Universidad.....	116
Tabla 10. Distribución por tiempo de vinculación en la Universidad.....	117
Tabla 11. Gusto por la escritura y la lectura	118
Tabla 12. Razones por las que le gusta escribir	119
Tabla 13. Géneros textuales que le gusta escribir	120
Tabla 14. Propósito de la lectura.....	121
Tabla 15. Propósito por el que escriben los docentes	122
Tabla 16. Frecuencia para leer y escribir	123
Tabla 17. Escritura en los espacios académicos.....	124
Tabla 18. Apoyo a la escritura de textos académicos de calidad por parte de los docentes a sus estudiantes.....	125
Tabla 19. Consideraciones para la evaluación de textos académicos	126
Tabla 20. Responsabilidad de la educación primaria respecto a la escritura	128
Tabla 21. A los estudiantes no les gusta leer, por lo tanto, se les dificulta escribir	129

Tabla 22. La lectura fomenta la creatividad y los nuevos saberes	129
Tabla 23. La universidad tiene la obligación de enseñar la naturaleza de la profesión no de la escritura.....	131
Tabla 24. Los estudiantes de la universidad deben saber escribir.....	132
Tabla 25. Los docentes de CHC son los llamados a enseñanza de la escritura	132
Tabla 26. La universidad debe reforzar la escritura en todas las áreas del saber	133
Tabla 27. Los docentes deben realizar seguimiento a los escritos	134
Tabla 28. Espacios de comprensión lectora	135
Tabla 29. Los estudiantes deben esforzarse por entregar escritos de calidad	136
Tabla 30. Los diseños curriculares no incluyen la enseñanza de competencia escritora	137
Tabla 31. Información general de estudiantes.....	152
Tabla 32. Distribución de programas académicos	153
Tabla 33. Semestre que cursan los estudiantes	154
Tabla 34. Edad de los estudiantes	155
Tabla 35. Distribución por sexo de estudiantes.....	156
Tabla 36. Actividades académicas para las que escribe.....	157
Tabla 37. Propósitos de escritura	158
Tabla 38. Documentos que escribe	159
Tabla 39. Finalidad de la escritura	160
Tabla 40. Experiencias con la escritura y lectura.....	161
Tabla 41. Documentos leídos en una asignatura	162
Tabla 42. Periodicidad de lectura en una asignatura.....	163
Tabla 43. Propósito en la lectura de un documento	164

Tabla 44. Tipo de texto que escriben los estudiantes	165
Tabla 45. Apoyo del docente al proceso de escritura.....	166
Tabla 46. Cuando los textos se leyeron en clase que se hacía con ellos	167
Tabla 47. Retroalimentación de los textos elaborados en clase	168
Tabla 48. Valoración de los documentos escritos por parte de los docentes	169
Tabla 49. Aspectos para la evaluación de los trabajos	170
Tabla 50. La escritura como estrategia de refuerzo académico	171
Tabla 51. Frecuencia de escritura en tiempos libres	172
Tabla 52. Preocupación por la ortografía	173
Tabla 53. Las instrucciones dadas en el aula de clase son claras.....	173
Tabla 54. Motivación para la elaboración de textos de calidad	174
Tabla 55. Construcción de textos en asignaturas	175
Tabla 56. Escritura en la vida profesional.....	176
Tabla 57. Se promueve la escritura en todas las disciplinas	177
Tabla 58. Mejoramiento en la construcción de textos.....	178
Tabla 59. Asignaturas que promueven la escritura	179

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Habilidades Lingüísticas.....	55
Figura 2. Porcentaje Habilidades Lingüísticas.....	61
Figura 3. Subcompetencias de las competencias comunicativas	82
Figura 4. Característica del enfoque cualitativo de la investigación.....	87
Figura 5. Proceso de análisis del cuestionario.	95
Figura 6 . Distribución por sexo docentes.....	113
Figura 7. Distribución por edad de docentes.....	114
Figura 8. Curso que orienta.....	115
Figura 9. Programa al que pertenece.....	116
Figura 10. Vinculación laboral con la universidad	117
Figura 11. Tiempo de vinculación	117
Figura 12. Gusto por la escritura y la lectura	119
Figura 13. Razones por las cuales les gusta escribir	120
Figura 14. Géneros textuales que le gusta escribir.....	121
Figura 15. Propósito de la lectura	122
Figura 16. Propósito por el que escriben los docentes	123
Figura 17. Frecuencia para la lectura y escritura	124
Figura 18. Escritura en los espacios académicos	125
Figura 19. Apoyo a la escritura de textos académicos de calidad.....	126
Figura 20. Consideraciones para la evaluación de textos	127
Figura 21. Responsabilidad de la educación primaria respecto a la escritura.....	128
Figura 22. A los estudiantes no les gusta leer, por lo tanto, se les dificulta escribir.....	129

Figura 23. La lectura fomenta la creatividad y los nuevos saberes.....	130
Figura 24. La universidad tiene la obligación de enseñar la naturaleza de la profesión no de la escritura.....	131
Figura 25. los estudiantes de la universidad deben saber escribir	132
Figura 26. Los docentes de CHC son los llamados a enseñanza de la escritura	133
Figura 27. La universidad debe reforzar la escritura en todas las áreas del saber	134
Figura 28. Los docentes deben realizar seguimiento a los escritos	135
Figura 29. Comprensión lectora.....	136
Figura 30. Los estudiantes deben esforzarse por entregar escritos de calidad.....	137
Figura 31. Los diseños curriculares no incluyen la enseñanza de competencias escritoras .	138
Figura 32. Información general de estudiantes	152
Figura 33. Distribución de programas académicos	153
Figura 34. Semestre que cursan los estudiantes	154
Figura 35. Edad de los estudiantes.....	155
Figura 36. Distribución por sexo de estudiantes	156
Figura 37. Actividades académicas para las que escribe	157
Figura 38. Propósitos de escritura.....	158
Figura 39. Documentos que escriben los estudiantes	159
Figura 40. Finalidad de la escritura.....	160
Figura 41. Experiencias con la escritura y lectura	161
Figura 42. Documentos leídos en una asignatura	162
Figura 43. Periodicidad de lectura en una asignatura	163
Figura 44. Propósito en la lectura de un documento.....	164

Figura 45. Tipo de texto que escriben los estudiantes	165
Figura 46. Apoyo del profesor al proceso de escritura	166
Figura 47. Cuando los textos se leyeron en clase que se hacía con ellos.....	167
Figura 48. Retroalimentación de los textos elaborados en clase.....	168
Figura 49. Valoración de los documentos escritos por parte de los docentes.....	169
Figura 50. Aspectos para la evaluación de los trabajos	170
Figura 51. La escritura como estrategia de refuerzo académico.....	171
Figura 52. Frecuencia de escritura en tiempos libres.....	172
Figura 53. Preocupación por la ortografía	173
Figura 54. Las instrucciones dadas en el aula de clase son claras	174
Figura 55. Motivación para elaboración de textos de calidad.....	175
Figura 56. Construcción de textos en asignaturas.....	176
Figura 57. Escritura en la vida profesional	177
Figura 58. Se promueve la escritura en todas las disciplinas.....	178
Figura 59. Mejoramiento en la construcción de textos	179
Figura 60. Asignaturas que promueven la escritura.....	180

LISTADO DE ANEXOS

Anexo 1. Formato Consentimiento Informado del Proceso.....	204
Anexo 2. Cuestionario para docentes.....	205
Anexo 3. Cuestionario para estudiantes.....	210
Anexo 4. Instrumento de validación de cuestionario por parte de expertos	217
Anexo 5. Formato Entrevista semiestructurada para docentes	229

1. Introducción

El hombre, como ser social y cultural, necesita apropiarse de diversos lenguajes que le permitan una interpretación y representación de su mundo. En este sentido, el desarrollo de los lenguajes se visualiza como cuestión de supervivencia en razón a que para ser humanos “plenamente funcionales” se requiere de la comunicación efectiva. De este modo, en el proceso evolutivo de la especie humana, la cultura y el lenguaje articulado han prevalecido, diferenciándose de todas las especies existentes; las personas tienen más capacidad de ir amoldando y transformando sus propias relaciones con el mundo y la forma de vivir.

El presente trabajo se ha estructurado en cuatro – 4 - capítulos de 6 puntos en los que se describe de manera general el desarrollo de un proceso arduo, iniciado con la identificación de las falencias en escritura que poseen los alumnos en formación de los programas Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social y Periodismo de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior – CUN, sede Neiva.

El primer capítulo parte del planteamiento del problema al que le antecede una serie de estudios para llegar a su formulación. Una vez presentada la pregunta de investigación se relaciona el objetivo general y los específicos que determinan el desarrollo del proceso investigativo.

En el segundo capítulo se describen aspectos referentes a estudios relacionados con las prácticas de enseñanza de la escritura en estudiantes de Educación Superior, prácticas pedagógicas para la producción de textos en la universidad, alfabetización académica y desarrollo de habilidades comunicativas que son la base comparativa del análisis, posteriormente se exponen las teorías que soportan el propósito de la investigación.

El tercer capítulo, describe el diseño metodológico que fundamentan el desarrollo de la investigación. Se inicia con la exposición del tipo de investigación, diseño metodológico,

población y muestra. Asimismo, se explican los procedimientos llevados a cabo para alcanzar los objetivos. Aquí se describen los instrumentos utilizados para la recolección de información a fin de que el lector comprenda la forma en que se obtuvieron los resultados y a lo que ellos conducen. Se presentan los registros de cada instrumento, el cuestionario, los aspectos sociodemográficos, el análisis de cada pregunta sobre escritura y lectura académica. Igualmente se realiza evidencias textuales de las entrevistas a los docentes seleccionados y se relacionan los aspectos observados durante las clases en el aula.

Finalmente se entregan las conclusiones en correspondencia con los objetivos planteados teniendo en cuenta las relaciones desde la perspectiva teórica multidimensional y el enfoque comunicativo, con el propósito de mejorar la calidad comunicativa de los estudiantes desde los niveles iniciales de formación.

2. Planteamiento del Problema

“El enfoque funcional, semántico y comunicativo se convirtió en un valioso aporte para la enseñanza de la lengua, porque se ubicó como el recurso fundamental que tiene el hombre para representar, construir, significar el mundo” (Usuga, 2010); desde esta perspectiva se da inicio a la problemática planteada en esta investigación, considerando que la nueva generación está expuesta a constantes cambios (sociales, culturales, económicos entre otros) que conllevan a diversos retos orientados al desarrollo y fortalecimiento de habilidades comunicativas que faciliten la apropiación de destrezas pertinentes para hacer frente a la nueva sociedad del conocimiento, con un proceso de formación integral.

En efecto, las habilidades comunicativas se han convertido en parte inherente al proceso educativo, Valencia (2009) expresa que están dadas por el uso del conocimiento de cada persona y al relacionarlas no se deben separar los factores cognitivos de los afectivos, de manera que, desde la perspectiva multidimensional, las competencias en la escuela se aprenden para que el sujeto desarrolle habilidad y permanente asombro, lo que explica la importancia de la lengua desde una visión de perfecta oportunidad que el hombre tiene de construir sentido en el mundo y comunicarlo.

El fortalecimiento de las habilidades comunicativas, a partir del enfoque comunicativo requiere del desarrollo de una perspectiva de enseñanza enmarcada por la pluralidad y diversidad de saberes que integran al ser humano y en la posibilidad de hacerlos partícipes de la sociedad del conocimiento, a través de sus habilidades lingüísticas, especialmente desde los procesos de la comunicación verbal: la producción y comprensión.

Es por esta razón que los lineamientos pedagógicos y curriculares que respaldan la enseñanza de la lengua materna han planteado la necesidad de revisar los conceptos que se tienen en relación

a leer, escribir, hablar y escuchar, para asignarles una función social y pedagógica dentro de los Proyectos Educativos Institucionales.

Por lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional viene impulsando la transformación de prácticas pedagógicas desde programas como Todos a Aprender, que conducen a la innovación y mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en relación a sus competencias comunicativas. Esto como respuesta a las actuales exigencias de exámenes nacionales e internacionales, que evalúan habilidades y competencias en las áreas de lenguaje y matemáticas.

El problema a plantear tiene como punto de partida la reflexión sobre cómo se están afianzando en el ámbito educativo superior, las habilidades para la composición de textos académicos. Esto en atención a que cada vez son más las dificultades identificadas en la producción textual de los estudiantes universitarios y escasa la publicación en revistas indexadas.

Según Vásquez (2000) y Rosales y Vásquez (2004), la mayoría de los informes escritos por los alumnos universitarios exhiben un formato poco adecuado a la estructura del texto académico en la que predominan la reproducción literal de textos-fuente bajo la forma de acumulación yuxtapuesta de información y presentan problemas relacionados con su textualización. Vásquez et al., (2005) afirma que en los procesos de composición que realizan los universitarios, los textos siguen principalmente modalidades de poca estructuración y prevalece aquella en la que se observa escasa elaboración de representaciones anticipadas del texto a escribir, dificultades gramaticales y de redacción.

De otra parte, según Vásquez et al., (2000) es posible interpretar que los estudiantes se centran en el análisis y retención en torno al léxico conceptual antes que, en la estructuración de ideas, los estudiantes no pueden trabajar con posiciones argumentativas encontradas ni pueden manejar los elementos de la polifonía. Parecería que centrarse en la reproducción léxica impide discriminar lo

fundamental de lo trivial, lo cual dificulta el establecimiento de relaciones de jerarquía en la información seleccionada.

Lo anterior nos lleva a reflexionar en torno al desarrollo de la escritura de textos académicos que evidencien la previa construcción de significados y sentidos del tema a abordar y el diálogo con otros textos y realidades, que den lugar a la toma de posiciones desde el rol de enunciador y permita contemplar otras voces y perspectivas en el escrito no solo de los estudiantes.

En el Magazín Dominical de El Espectador Salomón Kalmanovitz (febrero 12 de 1989), citado por Castañeda y Henao (2017), expresa que un número importante de estudiantes y egresados de las universidades colombianas tienen series dificultades en el desarrollo de las habilidades para leer y escribir, lo que incide significativamente en su desempeño académico y en su actividad como futuro profesional (p33) y que el sistema educativo en el país carece de herramientas para estudiar y desarrollar de manera eficiente la lengua castellana encontrando poca o nula la iniciativa de investigación en el área de lenguaje.

En este contexto, se encuentra que el tema de la comunicación escrita debe ser discutido entre los diferentes actores de la educación superior del país, lo que no viene sucediendo puesto que se asume que este proceso es un problema propio de la formación primaria y secundaria, de manera que enseñar a los estudiantes a escribir en la universidad no hace parte de los contenidos establecidos en los diseños curriculares. En este sentido, la enseñanza de la escritura en niveles de complejidad conforme a las exigencias de la educación superior, es uno de los grandes retos de los docentes universitarios.

En el estudio realizado por la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior, Redlees, en asociación con la universidad de la Sabana en el año 2016 se determinó que el nivel de lectura y escritura de los estudiantes de los dos primeros semestres de 13 universidades del país era precario.

La investigación estableció que los estudiantes en este ciclo formativo no saben cómo realizar un ensayo, tienen deficiencias ortográficas y estructurales. La inquietud radica no solamente en que el estudiante cuente o no con las habilidades y competencias necesarias para analizar y crear textos académicos, sino que la carencia de éstas puede convertirse un obstáculo para la culminación satisfactoria de su proceso académico.

La Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN sede Neiva no es ajena a esta realidad. En la actualidad se evidencia poca producción textual académica por parte de estudiantes y docentes, no existen registros de publicaciones en revistas indexadas y científicas que los posicionen académica y científicamente en el departamento. Asimismo, se tiene que la baja calidad en la producción escrita se presenta de manera general en los programas de pre grado ofertados por esta institución educativa, evidencia de esto es el resultado de las pruebas Saber Pro de los últimos 5 años (2013 al 2017) en donde los estudiantes en el módulo de comunicación escrita obtuvieron un porcentaje por debajo de la media en la escala definida para la aplicación del examen.

Es de resaltar que los resultados Saber Pro se constituyen en indicadores de calidad en la Educación Superior, éstos forman parte de las dimensiones Valor Agregado y Logro en el reporte Modelo de Indicadores de Desempeño de la Educación Superior (MIDE). Se encuentra además que los resultados Saber Pro y las acciones derivadas en torno a ellos son tenidos en cuenta por pares académicos en procesos de Acreditación y Registros Calificados de Programas Académicos.

Entre los años 2013 – 2015 la prueba de Comunicación Escrita de estudiantes de la CUN reportó los siguientes resultados (Tabla1):

Tabla 1. Resultados Saber Pro ¹2013-2015 prueba de Comunicación Escrita, CUN

Año	Programa académico	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
2013	Comunicación Social	55,6%	22,2%	0	22,2%	0
	Administración de Empresas	57,9%	15,8%	10,5%	5,3%	10,5%
	Negocios Internacionales	100%	0	0	0	0
2014	Administración de Empresas	57,1%	7,1%	14,3%	14,3%	7,1%
	Negocios Internacionales	44,4%	33,1%	0	0	22,2%
2015	Comunicación Social	50%	0	25%	0	25%
	Administración de Empresas	42,9%	28,6%	7,1%	21,4%	0
	Negocios Internacionales	50%	12,5%	12,5%	12,5%	12,5%

Fuente: tomado del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Programa para la transformación de la calidad educativa en ICFES Interactivo.

Los quintiles son un mecanismo de distribución diseñado por el ICFES que permite realizar un análisis y comparación de los resultados de los módulos de competencias genéricas, en donde su desempeño se relaciona de la siguiente manera: Q1, puntaje más bajo; Q2, medio bajo; Q3, intermedio; Q4, medio alto; y Q5, puntaje más alto de la prueba. Por lo tanto, el referente superior debería ser el parámetro de comparación de los programas académicos, es decir que el ideal sería que el mayor porcentaje de estudiantes se ubicaran en los quintiles Q4 y Q5. Para el año 2016, el ICFES modifica el reporte de resultados de la prueba, reemplaza los quintiles por niveles de desempeño.

Al revisar los resultados obtenidos por los estudiantes de acuerdo al criterio de distribución por quintiles, es posible afirmar que en los años 2013 al 2015 los estudiantes de los programas

¹ El examen Saber Pro es realizado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) de carácter oficial y obligatorio, permiten medir la calidad de la Educación Superior, a través de módulos de Competencias Genéricas y Específicas en donde se valora los componentes de Comunicación Escrita, Razonamiento Cuantitativo, Lectura Crítica Competencias Ciudadanas e Inglés.

ofertados por la CUN en la sede Neiva (Comunicación Social – Periodismo, Negocios Internacionales y Administración de Empresas) presentaron un desempeño poco destacable, el mayor porcentaje de estudiantes se ubicó en los quintiles Q1 y Q2 en el módulo de Comunicación Escrita, lo cual indica dificultades para comunicar ideas por escrito referidas a un tema teniendo en cuenta el planteamiento, la organización textual y el nivel de expresión según el propósito comunicativo.

Respecto a los resultados obtenidos durante los años 2016 y 2017 se observa que persisten las dificultades en el módulo de Comunicación Escrita, dado que los estudiantes evaluados se ubicaron en los niveles 1 y 2, que son los de menor complejidad de la prueba, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados Saber Pro 2016-2017 prueba de Comunicación Escrita, CUN

Año	Programa académico	N1	N2	N3	N4
2016	Comunicación Social	17%	50%	25%	8%
	Administración de Empresas	20%	40%	40%	0
	Negocios Internacionales	40%	30%	20%	10%
2017	Administración de Empresas	20%	40%	40%	0
	Comunicación Social	10%	50%	30%	10%
	Negocios Internacionales	40%	40%	20%	0

Fuente: tomado del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Programa para la transformación de la calidad educativa en ICFES Interactivo.

Los bajos resultados y el nivel de desempeño en el que se ubican los estudiantes de la CUN en el módulo de Comunicación Escrita, generan una preocupación relacionada con los procesos de enseñanza escritural que vienen adelantando los docentes y se convierten en el punto de partida para indagar sobre las estrategias de escritura aplicadas en el aula, si la escritura se presenta como una actividad intencional para el aprendizaje en coherencia con Cassany, (2009) cuando afirma

que “Leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer o escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios” como la publicación y la participación en comunidades de investigadores.

La utilidad de la investigación está dada en los alcances que pueda tener la información sobre las prácticas de enseñanza empleadas por los docentes en relación al fortalecimiento de habilidades comunicativas, especialmente de lectura y su impacto en la producción académica de los estudiantes dentro y fuera del aula; con lo que se espera aportar al diseño de estrategias y planes de mejoramiento que optimicen estos procesos.

En consecuencia, a lo anteriormente expuesto surge la necesidad de realizar un estudio que permita dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación y desde allí proponer alternativas de solución:

¿Cómo se caracterizan las prácticas pedagógicas de los docentes, para el desarrollo de las habilidades lingüísticas requeridas en la producción de textos académicos de los estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Comunicación Social – Periodismo y Negocios Internacionales modalidad presencial de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior – CUN sede Neiva?

3. Antecedentes

Con el propósito de dar soporte al proceso de investigación se seleccionaron antecedentes a nivel internacional y nacional en relación al desarrollo de las habilidades lingüísticas, las prácticas para la enseñanza de la escritura en estudiantes de Educación Superior, prácticas pedagógicas para la producción de textos en la universidad, alfabetización académica y desarrollo de habilidades comunicativas. A continuación, se mencionan los aspectos más relevantes de cada uno de ellos.

3.1. Contexto Internacional

Con miras a realizar una revisión bibliográfica minuciosa se consultaron diversas fuentes que facilitaron la búsqueda de estudios que se aproximaran a la temática de análisis y desde escenarios internacionales se identificaron los siguientes:

Respecto a la experiencia de aprendizaje significativo se hizo lectura de un estudio relacionado con el desarrollo de habilidades comunicativas a través de seminarios transversales ECTS: Una experiencia en la universidad de Jaén; en la que Pérez (2017) señala una transición desde una cultura tradicionalista a una transmisora que trasciende a un aprendizaje crítico y significativo basado en competencias comunicativas. Al enjuiciar la educación actual y detectar a través de un estudio descriptivo que la educación se ha abordado bajo un paradigma tradicionalista de una cultura que alimenta el aprendizaje memorístico, se despierta la urgente necesidad de iniciar una investigación que permita acceder a un aprendizaje significativo, en el que el estudiante proponga, interpretaciones de carácter pluricultural. Tal como lo afirma Vásquez (2010) la escritura no es solo un medio de describir el conocimiento, es también una forma de construir conocimiento por medio del lenguaje, el cual el escritor debe conformarlo de acuerdo a pautas que da la comunidad científica, la profesional a la que se dirige la composición.

En esta investigación se describe, además, el cambio de paradigma que encierra incertidumbre debido a que conlleva a replantear la labor docente, la del estudiante además del proceso de enseñanza y aprendizaje. También se considera que la adecuación trasciende a nuevos modelos para enfrentar los cambios educativos y genera situaciones adversas, que poco a poco se van reorganizando.

Por esta razón, la escritura establece dos características una de tipo pluricultural y otra personal, porque como lo afirma Vásquez (2010) el conocimiento académico es el resultado de un esfuerzo colectivo que se constituye en un procedimiento que busca crecer y que se incrementa en profundización y transformación de ideas no solo por parte de los estudiantes, también de los docentes que impulsan con sus prácticas al desarrollo e integración de la enseñanza de la lectura como parte indispensable para la escritura.

Para dar respuesta a dicho objetivo se partió de la concepción que se tiene con respecto a la enseñanza como transmisión de saberes, donde el estudiante almacena cantidad de información que luego memoriza y reproduce en un examen, pero luego olvida. Para llegar a la construcción de aprendizajes significativo se aborda el tema de desarrollo de competencias, debido a que estas son el puente para alcanzar habilidades, destrezas, actitudes y valores que permitan al estudiante un aprendizaje continuo y significativo.

También, se precisó metodológicamente centrando la mirada en procedimientos de tipo cualitativo mediante el estudio descriptivo utilizando como instrumento innovador seminarios ECTS (carga total de trabajo del estudiante) en estudiantes de licenciatura de filosofía de la Universidad de Jaén. Las sesiones se fundamentaron en desarrollar competencias de la comunicación oral y escrita, se concluyó examinando las dificultades y ventajas, entre estas se identificó una problemática en cuanto al dominio de la producción de escritos. Ante esta situación

se incluyó el PAT (plan anual de trabajo) a los seminarios, el cual pretende guiar a los estudiantes en el desarrollo de estrategias de aprendizaje para la mejora del rendimiento académico.

En cuanto a, los instrumentos utilizados se aplicó un cuestionario con escala Likert de cuatro puntos y otro abierto con la pretensión de que los estudiantes reflexionen sobre el funcionamiento de los seminarios y el desarrollo de competencias. Se trabajaron seis seminarios en forma transversal e interdisciplinar por medio de una serie de temas que se habían detectado como problemáticos como lo son: escritura de ensayos académicos, plagio, reportes, técnicas de estudio, uso de diccionario, iniciación a la investigación y exposiciones orales.

Por lo tanto, para el análisis de resultados se utilizó una estadística descriptiva, empleando el programa SPSS en su versión 12.0. En las variables analizadas se detectó que los seminarios se percibe gran acogida por parte de los estudiantes en todos los apartados, se recibió una valoración superior a 3.5 sobre 4, por consiguiente, se consideró que los temas tratados resultaron útiles, proporcionando herramientas necesarias para desarrollar con éxito actividades diversas similares a las que se utilizaron como herramientas, a la vez los seminarios se consideraron enriquecedores dinámicos, prácticos e interesantes. Los resultados mostraron que el sistema de seminarios ECTS, es altamente beneficioso para los participantes, porque además de posibilitar un primer paso en la integración, enseñanza y evaluación de competencias en el proceso educativo, permite al estudiante ser capaz de enfrentar nuevos retos dentro de una sociedad cambiante.

Las competencias comunicativas de maestros y según Gallego y Rodríguez (2015), desarrollaron un estudio en el que se planteaba la dinámica de conocer las percepciones de los estudiantes de magisterio sobre su competencia comunicativa. Fueron encuestados 115 estudiantes universitarios del grado de Maestro de Educación Primaria (concretamente de la mención específica en Educación Especial) de la Universidad de Granada (España). La población objeto de

estudio fue de 164 estudiantes (79,4% mujeres y 20,6% hombres) del grado de Maestro de Educación Primaria (mención en EE) de la Universidad de Granada (España). El número de sujetos encuestados se calculó mediante muestreo probabilístico. En esta investigación para obtener el tamaño óptimo de la muestra en poblaciones finitas, que es el caso de estudio, se siguió el procedimiento referenciado por distintos autores como Arnal, Del Rincón y Latorre (1992); Martínez (2012), con un valor para $p = 0,5$ y un nivel de confianza del 95%. La muestra final estuvo configurada por 115 sujetos, que fueron encuestados en 2º y 4º curso.

En conclusión, los resultados apuntaron a que los estudiantes admiten un bajo desarrollo de la habilidad como emisores (tabla 1), puesto que el valor preferentemente elegido (2) indica un dominio insuficiente de esta habilidad, como se aprecia en la moda, y con porcentajes relevantes. Se obtiene una media global cercana a ese mismo dominio (valor 2,4), salvo en los ítems 10 y 11 cuya moda se sitúa en el valor 3 (suficiente) claramente (43,2 y 40,5%, respectivamente) y la media apunta hacia ese mismo valor (2,9 y 2,8, respectivamente).

La relación directa con el desarrollo del proyecto de educación para estudiantes de los diferentes programas de la CUN, se establece a partir del diseño de estrategias para fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas, considerándose que la mayor parte de los estudiantes presentan dimensiones débiles como emisores y sus valoraciones se muestran con poco progreso solo al finalizar el grado se muestra un creciente progreso, puesto que hay mayor oralidad, los discursos son más fluidos y se presenta mayor interacción con los docentes, lo que permite que se mejoren las relaciones entre docente y estudiante.

Gil (2011), comenta en su investigación empírica se centra en el análisis de la concordancia entre hábitos lectores y aprendizaje, se originó a partir de analizar la importancias de la lectura como herramienta para el acceso a la información; la competencia lectora como aprendizaje básico

que se espera de los estudiantes al término de la escolarización obligatoria y la lectura como instrumento para desarrollar una mentalidad crítica.

Existe un número importante de investigaciones que se han realizado a nivel internacional en torno al tema de la Escritura en la Universidad, muchas de ellas indican que las dificultades que presentan los estudiantes para la producción textual, tienen relación con la poca enseñanza de la escritura en las diferentes cátedras, la falta de instrucción de los docentes para la elaboración de los escritos y la retroalimentación de los mismos, el deficiente hábito de lectura y escritura; y hay quienes señalan que las dificultades se deben a las pocas bases recibidas en la escuela secundaria.

En primera instancia, se toma como referencia para la presente investigación la ponencia titulada ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad?, escrita por Paula Carlino Investigadora CONICET (Argentina, 2007). Este trabajo permite evidenciar un análisis a modo general de los antecedentes del tema en estudio, sus orígenes y la incidencia que ha tenido para el desarrollo investigativo en Argentina en relación a los problemas escriturales que presentan los estudiantes en la universidad, que los induce a la frustración y a la deserción. Una vez revisada la ponencia se estableció que el eje central de estas investigaciones, que surgieron en Estados Unidos de Norte América a finales de los años setenta y comienzos de los ochenta, fue la contextualización de los procesos cognitivos de quien escribe, enfocado en la resolución de problemas individuales. Estos estudios también permitieron analizar el contexto en el cual el estudiante desempeñaba el proceso escrito, la enseñanza ofrecida por la academia y el aprendizaje interiorizado por los estudiantes. Posteriormente, las investigaciones empezaron a direccionarse en la creación de nuevos movimientos pedagógicos que permitiera la integralidad de la escritura en todas las asignaturas como complemento para entender los conceptos y aprender las

habilidades discursivas, la autora respalda su afirmación en algunos autores tales como (Flower, 1987; 1989; 1990; Flower y Higgins, 1991; en Francia: Piolat, Roussey y Fleury, 1994).

Esta investigación orienta el abordaje de prácticas pedagógicas que promueven las habilidades en la producción de textos académicos para la construcción del conocimiento; a partir de la revisión de la literatura de investigaciones realizadas en diferentes países del mundo. Los resultados de estos estudios vislumbran el camino por construir de los docentes en relación con las prácticas escriturales en el aula, a su vez permite pensar en la viabilidad de la construcción de políticas institucionales que mejoren el aprendizaje de la escritura y lectura en los estudiantes de educación superior.

Otro referente importante para el proyecto, es la compilación de una serie de investigaciones de gran importancia para la retórica y la composición titulada *Escribir a través del Currículum, una guía de referencia*, escrito por Charles Bazerman y sus colaboradores (2005). Este trabajo permitió la creación de unas guías de referencia sobre Retórica y Composición diseñadas para profundizar en la práctica de aula de clase y generar una base para próximas investigaciones.

Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura a través del currículo se centra en tres enfoques que relacionan la teoría con la investigación; el primero hace referencia a las prácticas realizadas en el aula de clase y el aprendizaje disciplinar, para este caso se realizaron estudios etnográficos acerca de la experiencias que vivieron los estudiantes al escribir en varias disciplinas y las prácticas de escritura que se desarrollan en el aula especialmente en el ámbito universitario, aunque también se incluyeron algunas investigaciones de preescolar, primaria y secundaria. Un segundo enfoque denominado Escribir para Aprender busca evidenciar que mediante la escritura el estudiante crea un vínculo entre el material de estudio y el pensamiento disciplinar.

El tercer y último enfoque es el resultante del análisis que diferentes disciplinas hicieron respecto a sus mismas prácticas, asimismo identificaron que la escritura en una disciplina guarda una relación entre las prácticas de investigación y pensamiento. El movimiento pedagógico *Escribir a través del Currículo*, pretende que se modifiquen las prácticas de escrituras en las aulas, se incremente el interés por ésta y que sea integrada en todas las asignaturas como mecanismo para disciplinar el pensamiento y contribuir con los conceptos propios de cada área del conocimiento. A la luz de transformar las prácticas escriturales en las aulas de clase, Herrington (1988), citado por Bazerman et al. (2005), Expresa en sus investigación sobre escritura en una clase de literatura, que el estudiante está en la capacidad de seguir los lineamientos dados por los docentes para la construcción de los textos académicos, sin embargo deben contar con el acompañamiento del docente para discutir y transformar el tema que se desea profundizar y lograr un impacto significativo en la producción escrita solicitada.

Este trabajo tiene una incidencia muy importante en la investigación que se adelanta, puesto que el movimiento pedagógico *Escribir a través del Currículo* tiene un enfoque encaminado en cambiar las prácticas realizadas en el aula de clase, generar interés de la escritura en todas las asignaturas y crear conciencia entre los profesores sobre la importancia de la escritura en el proceso de aprendizaje. Asimismo, promueve a los profesores de áreas disciplinares para que motiven a sus estudiantes a que indaguen, analicen y apliquen los conceptos y conocimientos propios de cada materia; para que realicen sus producciones académicas especializadas respetando las referencias bibliográficas y para que se generen nuevos conocimientos a partir del razonamiento adecuado de los conceptos, todo esto representado a través de la escritura.

En América Latina, son también cuantiosas las investigaciones que se han dedicado a indagar acerca de la escritura y lectura en la universidad, países como Chile y Argentina tienen un

importante repertorio de estudios que han permitido emplear estrategias para mejorar la comunicación escrita en los estudiantes universitarios de sus países y ser un aporte significativo para la academia del resto de países del mundo.

En Chile se realizó la investigación titulada: Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios, elaborada por Mónica Tapia, Gina Burdiles y Beatriz Arancibia (2003). Este trabajo consistió en la evaluación y análisis de los aspectos más importantes que deben tenerse en cuenta para en un informe académico universitario. Se desarrolló un estudio exploratorio descriptivo, que empleó una pauta diseñada bajo una estructura de 7 dimensiones de análisis, la cual contenía aspectos formales y de contenido del proceso de escritura, que permitió evaluar las características de la producción textual de los estudiantes de tercer año de los programas de Ingeniería Comercial e Ingeniería Informática de la UCSC (Universidad Católica de la Santísima Concepción), la muestra tomada fueron 16 informes académicos elaborados y evaluados por los docentes en las asignaturas de dichos programas.

La investigación revela como resultado que los docentes evalúan cantidad de información y no calidad, debido a que los informes evaluados eran carentes de análisis y procesamiento por parte de los estudiantes, igualmente evidenciaron poca claridad en la jerarquización de la información planteada en el cuerpo del trabajo, es decir no se distingue entre el discurso propio y los textos citados, la competencia comunicativa es deficiente y hay poco conocimiento de los modelos de textos que se deberían manejar los estudiantes en la universidad. El estudio sugiere la necesidad de incluir en el currículo de la formación transversal, herramientas en el contexto escritural que permitan a los estudiantes lograr competencias para el desarrollo del ámbito universitario y así evitar la deserción de las carreras.

Esta investigación es una alarma para tener en cuenta al momento de realizar la revisión documental de la producción de los textos académicos universitarios, pues una de las evidencias de este estudio tiene que ver con el desconocimiento de los modelos de textos que deben utilizar los estudiantes para realizar los mismos de forma eficiente, en el caso puntual de la CUN, es importante identificar si la universidad cuenta con modelos textuales que orienten los trabajos que debe realizar el estudiante. Otro aspecto importante a resaltar y que puede contribuir de manera significativa al presente proyecto, es la pauta elaborada para evaluar los escritos académicos bajo 7 dimensiones de análisis (título, índice, introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía, calidad del escrito) las cuales les permitió evidenciar los aspectos más importantes en el momento de realizar un informe académico, las debilidades más recurrentes que tienen los estudiantes para realizar estos escritos y la apreciación del docente que evaluó el trabajo, es decir si el docente solo se limitan a devolver los trabajos calificados con una valoración cuantitativa, sin realizar sugerencias para la mejora de los documentos elaborados, esto reflejaría que la valoración se convierte en un estímulo por cumplimiento de un compromiso pactado en el aula y no por la calidad en la elaboración de los productos académicos.

Otro trabajo investigativo se denomina: Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media, realizado igualmente en Chile por Patricia Nigro (2006), que toma como punto de partida diversas investigaciones realizadas del proceso cognitivo de lectura y escritura, y se apoya en el movimiento internacional "Writing across the curriculum" (Escribir a través del currículum), para presentar una serie de propuestas basadas en su experiencia como docente para el mejoramiento de la comprensión y la producción de textos en la universidad y en la escuela media. El estudio tiene como finalidad establecer una conexión entre la universidad y la

escuela media para que se articulen y trabajen mejor en bienestar de los estudiantes que ingresan al nivel superior.

Según el diagnóstico de la investigadora, los profesores universitarios se quejan continuamente de la poca y mala producción de textos académicos de los estudiantes, la falta de competencia lingüística para expresarse, relacionada con el entorno social en el que viven, así como la desinformación de los alumnos que ingresan a estudiar carreras como Comunicación Social que exige a lo largo de la formación y en el ámbito laboral, manejar habilidades comunicativas orales y escritas. La autora respalda parte de su diagnóstico en lo expresado por la academia María Matilde Murga, quienes han identificado y relacionado una serie de dificultades que tienen los estudiantes cuando ingresan a la educación superior, las cuales radican en la carencia de competencias para el desarrollo de textos científicos, la poca apropiación del vocabulario preciso, la falta de ubicación contextual, la carencia de estrategias argumentativas, las dificultades para comprender los procedimientos propios de la elaboración de los textos académicos. Lo anteriormente planteado, conlleva a que se presenten altos índices de deserción en los primeros años de universidad. Este fenómeno se podría contrarrestar si se entra en la conexión de la alfabetización académica, de acuerdo a lo que señala Carlino (2002), citada por Nigro (2006), la alfabetización académica muestra una serie de estrategias que permiten sumergirse dentro del ejercicio de la cultura del lenguaje y en el análisis de la elaboración de los textos académicos.

El resultado de esta investigación presenta unas propuestas pedagógicas que tienen como finalidad articular el paso de la secundaria a la universidad, orientando a los docentes para que enseñen cómo comprender y mejorar los textos académicos en la universidad y en la escuela media; las propuestas dirigidas a los profesores universitarios plantean la necesidad de volver a los libros para tomar referentes bibliográficos, direccionar al estudiante para que interiorice los

conceptos y léxico técnico de las asignaturas, promover la realización de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales, etc., relacionar varios autores de un mismo tema para obtener peso argumentativo y proponer análisis escritural a través de la exposición oral de los temas vistos en clase, es decir que los estudiantes tomen sus apuntes y expongan sus conclusiones, entre otras propuestas. En cuanto a la escuela media estas propuestas están enfocadas a los tres últimos años de la etapa secundaria, la autora plantea que los docentes deben solicitar a sus estudiantes la lectura completa de diferentes textos en donde se expongan diversas perspectivas ideológicas, enseñar argumentar, refutar planteamientos y sostener tesis, utilizar correctamente las reglas ortográficas, citar fuentes bibliográficas, motivar la toma de apuntes y resumir textos.

Es clave el aporte que presenta esta investigación por dos factores importantes, uno porque relaciona las falencias que presentan los estudiantes en la elaboración de los textos académicos, esto sumado al malestar generado en los docentes por este fenómeno, que no es ajeno a la falta de herramientas suministradas por ellos mismos; y por otro lado ofrece unas estrategias pedagógicas para la enseñanza de la comprensión y mejoramiento de la producción escrita, que pueden contribuir a que la presente investigación se apoye en ellas para poder generar el diseño de estrategias pedagógicas cognitivas y meta cognitivas de las prácticas escriturales en la universidad.

El siguiente trabajo investigativo tomado como referencia, se denomina: Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual, elaborado por Telma Piacente, y Ana María Tittarelli, en Argentina (2006). Este trabajo consistió en el análisis de las características del proceso de comprensión y producción de textos, a partir de la reformulación textual, en 58 estudiantes de mitad de carrera de psicología y 33 estudiantes de los programas de Lenguas Modernas, Letras y Bibliotecología de la Universidad Nacional de La Plata.

El diseño metodológico utilizado fue un estudio no experimental, exploratorio descriptivo transeccional, para ello se tomaron como instrumento tres textos generales (narrativo y expositivo) y otro disciplinario (expositivo) con una extensión de 300 a 500 palabras, para realizar la reformulación. Los resultados de la investigación dan cuenta de las dificultades en la paráfrasis y en la elaboración de resúmenes, en términos de puntuación, coherencia textual, e inadecuada comprensión de los diferentes textos en los estudiantes de Psicología y algunos casos en los estudiantes de las otras disciplinas en donde se incluyen en su currículum asignaturas específicas de tratamiento textual. Finalmente, las investigadoras proponen que la universidad debería mejorar las habilidades de comprensión y producción de textos académicos, incluyendo estas temáticas como contenidos transversales de todas las carreras.

Esta investigación genera una alerta a la investigación actual, ya que señala que las dificultades del estudiante a la hora de escribir se relacionan con la deficiente coherencia de lo que escriben y la dificultad normativa, lo que lleva a pensar que podrían presentar escasos hábitos escriturales, por lo que su producción académica es poco enriquecida en léxico y reglas ortográficas.

Siguiendo en Argentina, en ponencia presentada en el Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos, de la Facultad de Educación Elemental y Especial, de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, titulada: “Enseñar a escribir en todas las asignaturas: cómo hacerlo en la universidad” (2002), Paula Carlino presenta un análisis de los tres modelos empleados en las universidades canadienses y norteamericanas para encaminar y orientar la escritura de los estudiantes en todas las asignaturas. Para este análisis, la autora eligió una muestra de 30 instituciones universitarias en las que se integra la producción escrita como contenido transversal en todas las materias, y pudo evidenciar que los modelos empleados incluyen en sus materias la

escritura y la reescritura, como método para enseñar a los estudiantes a releer sus escritos, mejorarlos para posteriormente ser evaluados, es decir que el mismo estudiante pueda vivenciar el efecto que estos tienen sobre un lector.

La misma Carlino (2002), realiza un estudio a partir de la reseña de investigaciones de alfabetización académica en 90 universidades australianas, canadienses y norteamericanas, que dan cuenta de las dificultades presentadas en la lectura y escritura de los universitarios. Esta investigación permitió identificar los problemas más recurrentes que tienen los estudiantes para interpretar y producir textos académicos en las diferentes asignaturas del contexto universitario.

Esta investigación conduce a la posibilidad de incluir dentro de la presente investigación el tema de transversalidad de la escritura en todas las asignaturas, debido a que puede ser muy significativo que para mejorar la calidad de los textos producidos por los estudiantes el ejercicio de leer, escribir y analizar la producción académica se realizara en el escenario de otras disciplinas ajenas a las que tienen que ver con la elaboración de textos.

También en Venezuela, se destaca el trabajo de Serrano, Duque y Madrid (2012), en donde se analizaron las prácticas de escritura que favorecen en las aulas universitarias, la demanda de escritura en las diferentes disciplinas del ciclo básico del programa de Ingeniería y las concepciones que tienen los docentes en relación a la escritura académica en la universidad. Para este estudio la metodología aplicada fue de naturaleza cualitativa y de carácter exploratorio, con Método Etnográfico, con una muestra intencional de 16 profesores que orientan diferentes asignaturas del ciclo básico de Ingeniería y la participación de 59 estudiantes del programa en estudio. Los resultados obtenidos muestran la necesidad de definir acciones que permitan incluir la lengua escrita como fundamento para aprender las disciplinas, reflexionar sobre la realidad de la escritura en las aulas universitarias para la formación de ingenieros y la pertinencia de construir

una cultura académica que mejora la enseñanza y el aprendizaje en lectura y escritura. Los autores consideran que en la institución se desaprovecha el potencial epistémico en el cual se emerge la composición escrita y que las propuestas escriturales deben trascender de solo copiar, reproducir y fijar información a construirla y transformarla.

Así mismo, Karina Savio (2015), en su investigación titulada *La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios*, analiza las representaciones sociales de los estudiantes de la Universidad Nacional Jauretche. El objetivo del estudio fue indagar acerca de la forma como los estudiantes perciben como lectores y escritores estas prácticas académicas. La investigación tuvo elementos cuantitativos y cualitativos, ya que se elaboró una encuesta en donde se pudo evaluar continuidades y rupturas de las formas de pensar dichas prácticas en dos temporalidades una con estudiantes ingresantes y otra con los que terminan su primer año de universidad. Con base en las respuestas dadas por los estudiantes, construyeron una matriz de datos bajo unas categorías para poder sistematizar y analizar la información, posteriormente realizan una reflexión de los resultados obtenidos y las tendencias más relevantes.

En resumen, la investigación realizada permitió detectar que los estudiantes realizan producción de escritura como requerimiento de la institución mas no como valor formativo, es decir que no se identifican con la imagen lector – escritor, los estudiantes manifiestan tener dificultades con la comprensión lectora pero aún más con la escritura asociada al uso correcto de la norma ortográfica y no en los aspectos que interfieren la producción de textos académicos. Se puede asociar este trabajo con la realidad que se puede estar presentado en la CUN, respecto a la producción de textos con deficiencia en las normas ortográficas.

3.2. Contexto Nacional

En Colombia se destacan importantes investigaciones con relación a las prácticas y cultura de escritura académica en las universidades. El primer estudio que se cita es el realizado por Alfonso Vargas Franco de la Universidad del Valle, titulado: Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: la perspectiva del estudiante (2014). La investigación describe y analiza los puntos de vista que tienen los estudiantes desde la perspectiva émica (informante – estudiante – autor), respecto a la enseñanza de revisión entre iguales para la producción de textos académicos en las aulas. Este estudio permitió que el estudiante realizara el ejercicio de evaluar el escrito de otro compañero, identificar las falencias y resaltar las fortalezas de la producción textual, es una práctica interesante puesto que se rompen paradigmas, se hace una retroalimentación de la calidad del escrito antes de someterse una evaluación por parte del docente y se mejora la escritura académica. Finalmente, la práctica de revisión entre iguales resultó positiva para los estudiantes, ya que generó la necesidad de realizar una revisión de los textos académicos que escriben, su estructura y el público para quien escriben y mejorarlos; asimismo este tipo de estudios de acuerdo con el autor permiten contribuir con las prácticas de aprendizaje dialógicas y democráticas de la escritura en el escenario académico.

Al observar los resultados de la investigación citada se puede constatar que esta práctica resultaría fructífera para ser aplicada en las aulas de clase, pues permite que el estudiante se exija y haga lo mismo con su compañero, en presentar producciones académicas de calidad, que trasciendan a la motivación de una valoración cuantificable dada por el docente, sino que a partir de las fortalezas y debilidades escriturales se preparen para producir producciones profesionales como la elaboración de informes, presentaciones, cartas en el ámbito laboral.

Otro de los referentes a nivel nacional corresponde a la tesis desarrollada por Camilo Giraldo (2016), de la Universidad Autónoma de Manizales, en su trabajo titulado: 'La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades'. Aquí señala que a través de la escritura disciplinar el docente establece una conexión cognoscitiva directa con el estudiante, en donde interviene la experiencia y conocimiento del profesor y la disposición del estudiante como oportunidades de aprendizaje, de igual manera asegura que la práctica de la escritura es un componente esencial para pensar, repensar y crear nuevas ideas que permean las competencias lingüísticas. Para este estudio se tomó una muestra de 200 profesores que no dirigieran materias de gramática o lectoescritura de cinco universidades de Manizales, entre públicas y privadas. La recolección de la información se hizo a través de una encuesta en donde dos preguntas iban direccionadas a dar respuesta a las hipótesis planteadas y una entrevista abierta donde se pudo constatar las experiencias del aula en relación a la producción escrita. Los resultados de esta investigación dieron respuesta a la primera hipótesis planteada por el investigador, al no evidenciarse la promoción de la escritura como componente para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. La segunda hipótesis es rechazada, debido a que el 98% de los docentes tienen claro que la escritura debe ser transversal en todas las asignaturas y no debe ser un tema que solo les compete a las asignaturas de lectoescritura y gramática.

En conclusión, los resultados de este estudio muestran que la participación de los estudiantes en los procesos escriturales ayuda a que estos puedan interactuar mejor en la sociedad, debido a que la escritura genera la necesidad de pensar, construir nuevas ideas y aportar al mejoramiento de la comunicación y las competencias lingüísticas. En este sentido es importante establecer un programa de escritura en el aula. El estudio también devela que los docentes no se encuentran formados para practicar la escritura disciplinar, el currículo tampoco la contempla, por lo tanto,

esta labor queda atribuida a las asignaturas de lectoescritura o semejantes. Otra conclusión a la que se llega en la investigación es que la universidad y el docente deben suprimir el supuesto de que los estudiantes ingresan a la educación superior con bases para saber interpretar, analizar, leer y construir textos académicos, la practica escritural debe ser constante en estudiantes y docentes. En una mirada general a los resultados de esta investigación precisa que debe existir mayor fomento de las prácticas escriturales en el aula de clase, que la escritura debe ser un tema transversal abonado a todas las áreas académicas y que se precisa que la escritura de textos académicos un tema de sumo valor e importancia que debe ser incluido en el currículo.

Otra investigación que forma parte del contexto colombiano se titula Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios, elaborada por Maureen Jennifer Gutiérrez Rodríguez y Rita Flórez-Romero (2011). El estudio surge de la necesidad de crear un programa de Alfabetización Académica, a partir de la indagación de los conocimientos y prácticas de docentes y estudiantes, de la teoría existente y de los trabajos investigativos realizados. Se trata de crear culturas discursivas que permitan al estudiante aprender a escribir en la universidad, eliminando el paradigma de que las debilidades deben ser asumidas por ellos mismos, si no que las instituciones de educación superior deben asumir estos problemas escriturales y promover el aprendizaje de herramientas para la producción de textos académicos.

Este estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo investigación acción y cooperativa, la muestra fue 20 docentes de dos programas de la Facultad de Educación de una universidad privada en Bogotá, y de 100 estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Pedagogía Infantil. El resultado de esta investigación determinó que la mitad de los docentes indagados afirman que la enseñanza de la escritura debe hacerse en los niveles escolares, coinciden con las demás investigaciones en el aspecto de que los estudiantes tienen

falencias al escribir, sin embargo, los docentes no promueven las prácticas escriturales en sus entornos académicos. A pesar de que los docentes son conscientes de la importancia de la escritura en las diferentes disciplinas, no inquietan al estudiante a reflexionar. Teniendo en cuenta estos planteamientos el estudio permitió crear un programa de Alfabetización académica llamado Odisea que pretende propiciar la enseñanza de la cultura discursiva y una herramienta para la producción de conocimiento. Este programa permite que el docente se forme en escritura de su área disciplinar y pueda enseñar a los estudiantes sus conocimientos.

Este estudio retoma lo que ya se había encontrado en los anteriores, en relación al rol que debe tener el docente para propiciar espacios discursivos en donde los estudiantes puedan exponer sus debilidades escriturales y mejorarlas. La Alfabetización Académica es una buena opción para que los estudiantes con la dirección de los docentes aprendan a debatir, comprender, argumentar, resumir en las diferentes disciplinas.

De igual forma, Pérez y Rincón (2013), de la Universidad Pontificia Javeriana y el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, realizan un estudio sobre la caracterización de las prácticas de lectura y escritura académica dominantes en la universidad colombiana, titulada ¿para que se lee y se escribe en la universidad colombiana? Se analizaron las prácticas académicas promovidas por la universidad, las prácticas pedagógicas y didácticas utilizadas por los docentes para producir modos de leer y escribir en los estudiantes y las prácticas destacadas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad.

Para este estudio, se realizó una investigación cualitativa, con un enfoque mixto, de carácter descriptivo e interpretativo, en donde se analizaron información y datos de diecisiete universidades del país entre públicas y privadas de diferentes características de tamaño. La investigación permitió demostrar la importancia de reflexionar acerca de la *didáctica* en la enseñanza y el aprendizaje de

la lectura y escritura académica en la universidad, así como realizar un aporte bajo una noción teórica de *cultura académica* que pueda desarrollarse de acuerdo al ámbito académico de cada universidad, pero en donde se cimiente la lectura y escritura como piedras angulares.

Cada una de estas investigaciones tanto a nivel nacional como internacional se convierten en punto de partida y soporte para repensar las políticas institucionales actuales, integrar el currículo, los planes de estudio en el área de lenguaje y la consolidar una cultura académica que contribuya en el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

4. Justificación

“Los alumnos necesitan un docente que los ayude a desarrollar categorías de análisis más allá de lo puntal, para releer y diagnosticar los problemas de sus escritos a fin de mejorarlos integralmente”

(Paula Carlino)

Producir textos académicos en la universidad es una de las actividades más recurrentes que realizan los estudiantes en su proceso formativo, pues todas las disciplinas requieren del acto de escribir para repensar, construir conceptos y dar paso a la creación de nuevos conocimientos (Carlino, 2006). Lo que significa que la escritura es un potenciador epistemológico que debe ser objeto de reflexión pedagógica.

Para Carlino (2005), es preciso enseñar a escribir en estudios superiores. La escritura no puede asumirse como un producto terminado con el que se llega al nivel superior de educación, esta actividad varía en complejidad según el grado de escolaridad, ámbito, ejes temáticos e intencionalidades, por lo que, en la universidad, el cómo escribir debe enseñarse junto con los contenidos de cada disciplina. Los progresos en los procesos y productos de la escritura son paulatinos, estos no ocurren de manera repentina, ni se dan por transformaciones drásticas, son mejoras graduales. Para Vásquez et al., (2005) es posible enseñar a escribir dentro de las disciplinas universitarias, logrando beneficios para los estudiantes, que son quienes necesitan directamente mejorar en la producción de textos y aportando a los procesos cognitivos de las disciplinas en los que están implicados.

Este proyecto encuentra justificación porque se indagará sobre el alcance y estado de la escritura académica en la CUN, se podrán identificar experiencias exitosas y los resultados permitirán reflexionar sobre la necesidad de promover nuevas prácticas pedagógicas en torno a las habilidades para la lectura y la escritura en el ámbito universitario, asumiéndolas como

facilitadoras del aprendizaje, en concordancia con Valdés y Caridad (2008) cuando afirman que al desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes mediante un efectivo proceso académico es posible correlacionar conocimientos nuevos con los obtenidos previamente, dando lugar a la construcción de aprendizajes, que le permitan desenvolverse adecuadamente cuando se apliquen estos conocimientos de forma espontánea. Asimismo, se proveerá información necesaria para la toma de decisiones en relación a experiencias de aprendizaje, de evaluación y didácticas, para incentivar la producción de textos académicos de calidad que visibilicen el potencial de la universidad y de sus estudiantes en diferentes contextos, realizando de esta manera aportes al Sistema Nacional de Educación que permitan afianzar la relación entre las perspectivas teóricas de las competencias comunicativas y el enfoque comunicativo.

La Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN en el ejercicio de gestora del conocimiento está llamada a identificar los factores internos que pueden estar conduciendo a los bajos niveles de desempeño de sus estudiantes en comunicación escrita y debe estar atenta a desarrollar estrategias relacionadas con el fortalecimiento de los procesos de producción textual académica, en cuanto a aspectos lingüístico, estructurales y de recursos de escritura.

5. Objetivos

5.1. Objetivo General

Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes, para el desarrollo de las habilidades lingüísticas requeridas en la producción de textos académicos de los estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social – Periodismo de la Corporación Unificada Nacional – CUN, sede Neiva, con el fin de aportar información que guíe el diseño de estrategias para el mejoramiento de la producción textual académica de sus estudiantes.

5.2. Objetivos específicos

Indagar por las prácticas de aula implementadas por los docentes en el desarrollo de las habilidades lingüísticas para la producción de textos académicos, en los estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social – Periodismo de la Corporación Unificada Nacional – CUN, sede Neiva, para la elaboración de un diagnóstico.

Caracterizar el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas relacionadas con la escritura en los estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social- Periodismo de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior– CUN, sede Neiva.

Establecer los factores asociados a la calidad de los textos académicos producidos por los estudiantes desde el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y de las prácticas de aula de sus docentes, para la planeación de estrategias cognitivas y meta cognitivas que aporten al fortalecimiento de la escritura académica en los estudiantes de Corporación Unificada Nacional de Educación Superior– CUN, sede Neiva.

6. Marco Teórico

*"La escritura es la pintura de la voz."
Voltaire.*

*"Escribir es la manera más profunda de leer la vida".
Francisco Umbral.*

En este apartado, se considera pertinente establecer aspectos reglamentarios y normativos que parten desde el mandato constitucional y que hace de la educación un deber del Estado para con la población y un derecho para los ciudadanos el recibirla y aplicarla. El presente proyecto se sustenta y se afirma en los siguientes fundamentos legales.

• Constitución Política de Colombia

El Artículo 44, 45 y 67 (Presidencia de la República de Colombia, 1991), establece que “Son derechos fundamentales de los sujetos la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión (...) serán protegidos contra toda forma de violencia física y moral” además “tienen derecho a la protección y la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la educación, protección y progreso de la juventud”. El Estado colombiano en su compromiso regulador, inspecciona y vigila la educación con el propósito de garantizar su calidad, el cumplimiento de sus fines y la formación moral, intelectual y física de los educandos.

Este compromiso constitucional dado al proceso de enseñanza y aprendizaje en el devenir de los años, ha permitido ciertos cambios en la calidad del Sistema Educativo, despertando el interés de las instituciones educativas en proponer lineamientos curriculares que además de formar estudiantes con habilidades y destrezas cognitivas también sean ciudadanos íntegros que cumplan un papel importante en la sociedad. Es por esto que la carta constitucional en su definición

relaciona a la educación como "un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. Con ella se busca el acceso al conocimiento. La ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura".

• **Ley General de Educación o Ley 115 de 1994**

Con la formulación de la Ley General de Educación o Ley general 115 (Congreso de la República de Colombia , 1994) la cual busca la conquista de una nueva educación para el país, ésta es definida como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Seguidamente, se dio inicio al establecimiento de estándares para mejorar la educación, los cuales son criterios generales que indican los conocimientos y competencias mínimas que todo estudiante, independientemente de sus características sociales, económicas o culturales, debe desarrollar en cada uno de los momentos de su proceso educativo. Así se llevó a cabo la elaboración de lineamientos curriculares e indicadores de desempeño con los cuales las instituciones educativas tienen criterios claros para evaluar y promover a los estudiantes de un grado a otro, además de referentes para desarrollar autónomamente sus planes de estudio.

Aparte en el Artículo 76 de la Ley 115 de 1994, se precisa el concepto de currículo como un "un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y proceso que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo los proyectos institucionales".

Desde el modelo de competencias comunicativas, Núñez (2016), afirma que Colombia es el país en donde más se evidencia el enfoque de enseñanza basado en competencias, siendo las competencias el factor fundamental del currículo de los estudios universitarios; lo anterior es

sustentado por legislaciones como: Ley 30 de 1992, por el que se organiza el servicio público de la educación superior, ley 112 de 2011 por la que se organiza el sistema educativo superior y se regula la prestación del servicio público de la educación superior y el Decreto 1075 de 2015 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.

Ahora bien, para indagar acerca de las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para la producción de textos académicos en los estudiantes universitarios, es necesario revisar las principales teorías y elementos conceptuales que fundamenten las nociones que se llevarán a cabo dentro de la investigación, incluyendo en específico algunas sobre las habilidades lingüísticas, la escritura académica, las habilidades lingüísticas con enfoque hacia la escritura.

6.1. Habilidades lingüísticas

Existen diversos conceptos que especifican el término habilidades lingüísticas, pero, es necesario conocerlos desde diversos escenarios comunicativos donde los sujetos hablan, escriben, leen, interactúan y se divierten (Cassany, 1994) y crean toda una serie de formas de comunicación desde el mismo sujeto, con contenidos que pertenecen al conocimiento lingüístico y literario de la lengua y que contribuyen al desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Peña (2008) plantea que la lectura, la escritura y la expresión oral son manifestaciones concretas del lenguaje que atraviesan todas las prácticas discursivas propias de la cultura académica: la investigación, las conferencias, los coloquios, los diálogos entre pares, los exámenes, las tesis de grado, los ensayos y artículos científicos. Para este autor, las tres designan acciones o prácticas concretas, que se desarrollan en contextos de aprendizaje y con fines específicos: tal es el caso de presentar un examen, hacer una exposición en clase, sustentar una tesis, publicar los resultados de una investigación o participar en un debate.

Así pues, se reconoce que la importancia del proceso no es la lectura o la escritura (tema de esta investigación) en su naturaleza tácita, sino lo que los profesores y estudiantes hacen con ellas, la forma como se apropian de estos elementos comunicativos y utilizan los textos de lectura o sus producciones escritas para pensar y mejorar el proceso de aprendizaje. En consecuencia, se debe abandonar la noción de sustantivos, bajo la cual se entiende la lectura y la escritura, como conceptos lingüísticos abstractos u objetos de estudio y, por el contrario, hace uso de la concepción verbal, es decir como acciones: leer, escribir, hablar (Peña, 2008).

Continuando con Peña (2008), se tiene que el dominio de la lectura y la escritura es un factor determinante en la calidad de los procesos en formación, puesto que la mayoría de problemas que encuentran los estudiantes en su proceso de inclusión a la cultura académica, están ligados al escaso dominio de la palabra hablada y escrita. En términos generales la universidad se constituye en una auténtica comunidad textual, entendida como aquella que gira alrededor de la producción, recepción y el uso social de textos, cuyos significados están mediados por prácticas sociales, e intercambios comunicativos.

Al ingresar a la universidad se espera que el estudiante haya desarrollado unas habilidades orales y escritas básicas, las cuales se encuentran establecidas en los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), dicha competencias incluyen:

- Diseñar el plan textual de un texto explicativo
- Utilizar estrategias que garantizan la coherencia, cohesión y pertinencia del texto
- Manejo de reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de textos.
- Elaboración de hipótesis de interpretación, atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global de un texto leído.

- Diseño de esquemas de interpretación, teniendo en cuenta la tipología textual, el tema, el interlocutor y la intención comunicativa.
- Construcción de reseñas críticas y asumir una actitud crítica frente a los textos que escriba y elabore.

Para Peña (2008), estos estándares constituyen una propuesta muy valiosa en cuanto al desarrollo ideal de la competencia comunicativa, sin embargo, la experiencia de los propios docentes, demuestra que más de la mitad de los estudiantes que ingresan a la universidad, no cuentan con un desarrollo suficiente de estas competencias. Este tipo de dificultades impide a los estudiantes, responder a las exigencias propias de los estudios universitarios.

Finalmente, al destacar algunas dificultades en el campo temático, Peña (2008) señala desde su experiencia, que muchos de los estudiantes universitarios tienen debilidades para comprender y producir textos académicos. Además, se coartan al exponer sus ideas, pues lo hacen de manera aislada y esquemática, sin desarrollar un plan previo ni un proceso sistemático de producción textual. Esto, junto con el desconocimiento de los géneros y las convenciones de la escritura, generan problemas de coherencia y de cohesión en el desarrollo de las ideas, por lo tanto, conlleva a transcribir literalmente textos leídos sin una apropiación y valoración crítica.

Cassany (2005), presenta las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir, como fundamentales en el proceso de la comunicación, dado que pueden ser abordadas desde diferentes perspectivas según la actuación de los sujetos, bien sea de emisor o receptor, según el canal que se tenga: oral o escrito.

Emisor hablar = Escuchar receptor

Escribir = Canal escrito leer

El desarrollo de las habilidades lingüísticas potencializa los procesos de recepción y producción de discursos orales o escritos. Por lo tanto, son formas incidentes y determinantes en la calidad de la información, consideradas insumo básico para la elaboración de los pensamientos, por lo que se hace interesante describirlo a través de la figura 1 que se muestra a continuación:

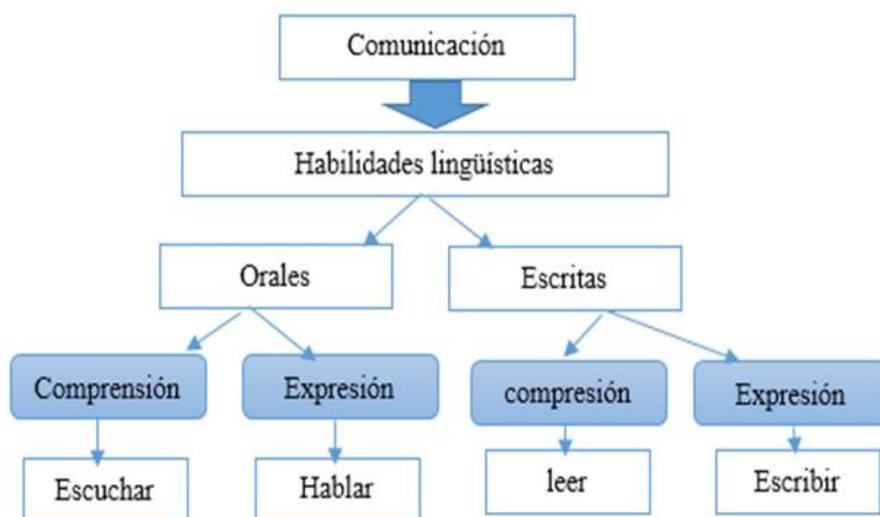


Figura 1. Habilidades Lingüísticas
Fuente: Cassany (2005)

Escuchar. Significa recepcionar información y entender lo que se comunica desde el punto de vista del habla, siendo importante establecer diferencias entre el oír y escuchar; el primero de ellos percibe vibraciones, mientras que escuchar es entender, comprender o dar sentido a lo que se oye. En este contexto se define la escucha activa, la cual hace referencia a la habilidad de escuchar no solo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas, o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo.

Hablar. Constituye la segunda habilidad lingüística y representa la forma de comunicación que el ser humano utiliza para transmitir información en conjugación permanente del aparato vocal con el cerebro, emitiendo sonidos que transmiten necesidades.

Leer. Esta es una de las claves para el aprendizaje en cada una de las áreas del conocimiento, tanto en la escuela como fuera de ella, en tanto la práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo. Cuando se adquiere habilidad lectora, es porque se identifica la palabra y se comprende el significado dentro de un contexto y situación comunicativa específica.

Según, Reits, Guerra, Braga y Freitas (2001) se deben analizar aspectos culturales en sentidos amplios para el favorecimiento de la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas científicas y tecnológicas para favorecer el desarrollo de habilidades de razonamiento y pensamiento crítico, así como contribuir a una comprensión y redacción de textos.

La lectura entonces, se constituye en una de las herramientas más importantes para que el ser humano se transforme intelectual y formalmente. Desde este concepto, autores como, Sanmarti, Sardà & Márquez (2006), plantean procesos de comprensión y utilización y reflexión sobre textos para alcanzar metas propias y de esa manera desarrollar conocimiento y obras científicas que pueden contribuir con el proceso de formación.

El acto de leer propiamente dicho se le denomina lectura, el cual va unido a otros procesos como la comprensión, el cual permite poner énfasis en la visualización de las palabras, frases y oraciones, evitando los problemas de lectura silábica, así como los de lectura en voz alta.

De acuerdo con lo anterior, Valery (2000) apoyada en los estudios de Rosenblat (1988), descubre en la lectura, la relación de transacción que se establece con el texto y la determinación de una postura dentro del mismo; lo cual permite utilizar de manera activa los sistemas de

pensamiento, y contar con un repertorio lingüístico y vivencial cada vez más rico; proceso que finalmente transforma el pensamiento. La autora se refiere pues, al nuevo bagaje cultural que interioriza el lector, que le da la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y herramientas que hacen parte de la complejidad de los procesos cognitivos superiores.

De acuerdo a lo anterior, se aborda la lectura y por supuesto la competencia lectora, la cual se define por Mata como un requisito básico para que se de origen a la lectura y no se convierta en un obstáculo o en una rémora a la hora de abordar objetivos muchos más ambiciosos (Mata, 2008, p.141)

Escribir. Este representa la última habilidad lingüística en el orden establecido para este análisis, y se define como la comprensión sonora – gráfica, por lo tanto, lo que se escucha o recepciona se codifica a través de una simbología.

La escritura es considerada como una de las habilidades comunicativas más importantes que existen, pues en ella se integran las habilidades lingüísticas como leer, escuchar y hablar para generar el acto comunicativo. Escribir se convierte en el acto comunicativo más sublime de la expresión del ser humano, allí afloran ideas, pensamientos y emociones que transforman al hombre en un ser capaz de crear conocimiento. A diferencia del lenguaje oral, la escritura es el medio de comunicación en el que el mensaje prevalece en tiempo y espacio, por lo que su enseñanza es indispensable en todas las civilizaciones (Ferrández y Gairín,1985, pág. 29).

Con la evolución humana las formas escriturales y los instrumentos para escribir también han cambiado; así por ejemplo tenemos dentro de la línea del tiempo de la escritura, los ideogramas de las cavernas pintadas por los primitivos pobladores, los jeroglíficos egipcios, los papiros del medioevo, la imprenta renacentista, la aparición de la tipografía en los siglos XVII y XIX; más

adelante aparecen el bolígrafo, los computadores, celulares y las tabletas, como instrumentos que permiten el registro de ideas, pensamientos y sentimientos.

Diferentes son los conceptos que se han dado a la escritura, lo que depende de la perspectiva desde donde se aborde y desde la función que se le atribuya. La Real Academia de la Lengua Española, por ejemplo, la identifica como “el sistema de signos utilizados para escribir y/o la acción de representar las palabras o las ideas u otros signos trazados en papel u otra superficie” (RAE, 2014). Para Vygotsky (1979) la escritura es un proceso “consciente y voluntario” en el que se interrelacionan procesos psíquicos y unidades lingüísticas, dadas las modificaciones que deben hacerse a los discursos dependiendo de las situaciones de producción, superando así la concepción simplista de que escribir es codificar mensajes. Vygotsky plantea a la escritura como una posible experiencia de aprendizaje, pues para que el individuo pueda aprender el lenguaje escrito debe integrarse a procesos formativos como la educación. Sin embargo, no toda la sociedad cuenta con las habilidades para desarrollar el lenguaje escrito, es allí donde radica la importancia de la alfabetización. Este mismo autor concibe a la escritura como la estructura de la conciencia humana porque activa el desarrollo de las funciones psicológicas, ya que permite al individuo organizar las ideas que quiere expresar, y los instrumentos que debe utilizar para hacerlo, es decir el lenguaje escrito con sus reglas gramaticales y sintácticas de las cuales debe tener dominio. La escritura al actuar como mediadora de los procesos psicológicos facilita la ejecución de funciones inmersas en el proceso de composición escrita como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento (Vygotsky,1977).

Lo expuesto anteriormente, se podría respaldar con el postulado de Ong (1987), quien afirma que la escritura reestructura la conciencia porque impulsa el intelecto del hombre y transforma su pensamiento, de la misma manera permite replantear ideas y corregir errores sin que el lector se

dé cuenta de ello. La escritura a diferencia del lenguaje oral no se da espontáneamente ni surge del inconsciente, se requiere de un procedimiento o reglas planteadas conscientemente para su materialización, por ejemplo, reglas ortográficas, fonemas, etc., también ha traído consigo diversas transformaciones en el mundo académico e ilustrado que han beneficiado de manera directa a la humanidad.

Ong y Vygotsky coinciden en afirmar que la escritura permite al individuo desarrollar su capacidad cognitiva y crear nuevos saberes, de igual forma, que la escritura es un proceso planificado que está regido por una serie de reglas ortográficas, semánticas, lingüísticas, etc., para poder llevarse a cabo a diferencia del lenguaje oral que surge de manera espontánea y sin codificación.

Para Jurado Valencia, en su ponencia titulada La escritura: Proceso Semiótico reestructurados de la conciencia, presentada en XVIII Congreso de Lingüística, Literatura y Semiología (1992), la escritura genera en el individuo la necesidad de replantear sus conocimientos, cuestionar las ideas y direccionar los textos elaborados hacia la construcción de nuevas producciones escritas. Lo anterior permite afirmar que la escritura exige al sujeto la explotación máxima de su conocimiento, indagar sobre sus saberes y evaluar su pensamiento hacia la creación de nuevos saberes que permitan dar forma a la producción escrita. En este orden de ideas la escritura establece una estrecha relación con la función semiótica al propiciar una analogía entre expresión y contenido, de allí surgen las preguntas que llegan al tintero: para qué, para quién y cómo escribir.

La escritura es una forma de lenguaje, un sistema de signos, y por tanto es una herramienta psicológica. Estas herramientas son medios de actividad interna que, introducidas en una función psicológica, como el pensamiento, por ejemplo, la transforman cualitativamente. Por su carácter de herramienta psicológica, la adquisición de la lengua escrita modifica la estructura de los

procesos cognitivos, llevando a los seres humanos del razonamiento práctico-situacional hacia el pensamiento teórico-conceptual y narrativo, lo que implica la aparición de nuevas y más elevadas formas de pensamiento (Valery, 2000, p. 40).

Por otra parte, la escritura es un mecanismo para expresar libremente la intencionalidad del sujeto, un medio para comunicar ideas, promulgar y cuestionar el pensamiento y desarrollar el potencial creativo, de modo que establece una ruptura del espacio en el que se establece la interrelación entre emisor y el receptor y la temporalidad en donde se genera la comunicación en términos del habla o diálogo.

La escritura desde el contexto de comunicación, actúa como un mecanismo que potencializa la relación entre el entorno social y el conocimiento para la construcción de nuevas ideas, el hombre como ser social tiene la necesidad de relacionarse, transmitir e intercambiar información. La actividad escritural rompe las barreras de espacio y tiempo, por lo que permite una comunicación asincrónica. Carlino (2005) expresa que la escritura es una ayuda importante para el ser humano, pues a través de esta, se plasma información valiosa que puede ser consultada en cualquier momento del tiempo, amplía el horizonte cognitivo del individuo, aumenta la capacidad de su cerebro y fortalece la forma de pensar y de exponer sus opiniones.

De esta manera, se encuentra que la escritura se convierte en un poderoso instrumento para la transformación del conocimiento, por lo que, a diferencia de la forma de adquisición del lenguaje oral, que guarda relación con el ambiente en el que se vive, la expresión oral se alcanza por medio de una instrucción especial, conociendo en un primer momento los signos que componen una lengua para después, expresar lo que se desea comunicar.

Al entender cada una de estas habilidades, se produce un efecto, del cual se ha definido como la lecto - escritura, orientado hacia la enseñanza aprendizaje que pone en preparación al niño para

su etapa de crecimiento, partiendo de letras, hacia las sílabas y posteriormente las palabras, hasta formar la frase, pero, siempre es importante desarrollar las cuatro para de esta manera poder dominar un idioma.

De ahí que, leer, escribir, escuchar o hablar son habilidades fundamentales para el acceso al conocimiento y el desarrollo de otras capacidades, por lo tanto, desarrollarla en la etapa de la infancia, se constituye en un factor fundamental para la vida.

Según Cassany, las habilidades lingüísticas se clasifican en función del medio, el código, por el que se emitan, es decir, oral o escrito y según el papel de los interlocutores, receptivas o productivas.

En el caso de las habilidades productivas aquellas en las que se produce una descodificación de la información, como en el caso de hablar y de escribir, por otro lado, se consideran habilidades receptivas aquellas en las que se tiene que codificar la información que llega, es decir, interpretar el mensaje que en este caso son las de escucha y lectura.

Gráficamente Cassany define las habilidades lingüísticas así

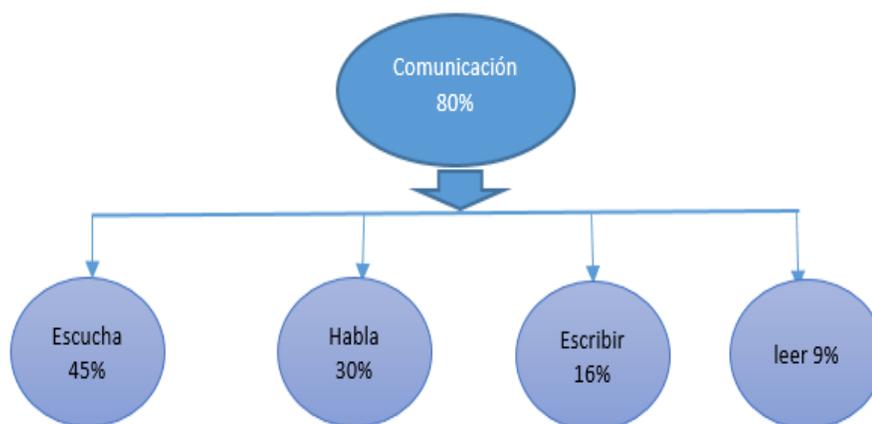


Figura 2. Porcentaje Habilidades Lingüísticas

Fuente: Cassany (1994)

Autores como Rivers y Temperley (1978) y Gauquelín (1982) citan algunos datos interesantes acerca de las habilidades lingüísticas relacionándolas con la ocupación de tiempo en los seres

humanos en los diferentes ámbitos, e incluso llegan a afirmar que ocupa un 80% del tiempo, las cuales están distribuidas en destrezas comunicativas (45% escucha, 35% habla) mientras que el restante 20% se distribuye en escritura y lectura. La comunicación ha permanecido como parte inseparable en la participación social. La interacción socio-cultural de los sujetos en los entornos inmediatos constatan que esta vinculación sólo se puede determinar como un aspecto meramente social, donde predomina la comunicación y no podrían subsistir la una sin la otra (Torrico, 2004).

El lenguaje es claramente la herramienta fundamental por excelencia en las diversas formas de comunicación, siendo un elemento tan complejo es pertinente enunciar las distintas formas de comunicación que expone Alsina (2011), en su teoría de la comunicación.

Expresión oral. Se define como una capacidad comunicativa relacionada con las tareas producción de discurso, donde no solo se requiere un dominio del vocabulario, la gramática y la pronunciación, sino que se demanda también, unos conocimientos socioculturales y pragmáticos al interior. Cassany (2005).

Según, Bygate (1987) es necesario proponer un modelo teórico de expresión oral de tal forma que se pueda establecer diferencias entre habilidades y conocimientos, donde las primeras representan el conjunto de habilidades que tienen los seres humanos para adaptar nuestro discurso en función del tema, o del uso apropiado del lenguaje y las segundas se refiere al conjunto de saberes que existen en la memoria y se ponen en juego en la práctica conversacional.

En la práctica oral, se presentan las siguientes fases: planificar, seleccionar, y producir, conocida como la etapa de finalización del discurso. Estas habilidades se interrelacionan unas con otras en diferentes niveles de la comunicación, por esta razón no se le puede describir como proceso lineal, porque cada una de las fases engloba las actividades y cada componente actúa de manera conjunta.

Formas de comunicación. El sentido humanista de la comunicación, pone en el ser humano una función básica, con el fin de establecer y desarrollar relaciones, más que intercambiar información (Naranjo, 2004, p.27 -32), en donde lo básico es la retroalimentación y el resto se organiza alrededor de una unidad de acuerdo al contexto en el cual se establece la información y la cultura.

Por tal razón, autores como Borden y Stone (1982, p.82) describen la comunicación como un deporte de contacto, por lo que se expresan sentimientos, emociones necesarias para establecer una verdadera comunicación.

Otro de los conceptos importantes en este apartado del trabajo, se relaciona con el interaccionismo simbólico, el cual puede ser entendido como el sistema de significados compartidos, el cual hace referencia a la actividad interpersonal de la que surgen expectativas estables que guían la conducta hacia esquemas previsibles, lo cual indica que la sociedad es producto de la interacción comunicativa. De esta forma, las interpretaciones individuales y colectivas pasan a ser socialmente convenidas e individualmente internalizadas. En este contexto, “una realidad social al ser compartida por un grupo social pasa a ser patrimonio del sentido común de dicho grupo” (Alsina, 2001, p 169).

En el texto teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas, Alsina (2001, p.182) analiza modelos nuevos en ideas de Garfinkel, quien propuso el término etnometodología para relacionarse a jurados populares que toman decisiones, por lo tanto, la define como la búsqueda empírica de los métodos empleados por los individuos para dar sentido y, al mismo tiempo, realizar acciones de todos los días: comunicarse, tomar decisiones, razonar, por lo que describe el término de la siguiente forma: el prefijo etno al que hace referencia a la competencia que tiene una persona en los conocimientos de sentido común propios de la sociedad y metodología el conjunto de

actuaciones prácticas basadas en conocimientos o en los modos de organización del conocimiento que los individuos poseen acerca de las secuencias normales de acción. (Wolf, 1982, p.110)

Dada la importancia que tiene la comunicación en los diferentes ámbitos, se hace necesario que se piense en educar para la comunicación. En este sentido, adquieren relevancia las prácticas docentes que fortalezcan las habilidades lingüísticas de los estudiantes, siendo la escritura la de mayor complejidad.

6.1.1. La Práctica docente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

La práctica docente está revestida por un sin número de complejidades en las que está inserta la labor del docente en las diferentes propuestas o modelos pedagógicos; por lo tanto, al relacionarlo con el proceso comunicacional y las habilidades lingüísticas se potencia y se hace más eficaz la capacidad de comunicación para mejorar la calidad de la educación.

Autores como Amayuela, Colunga y Álvarez (2005) las consideran necesarios para el proceso de enseñanza, dado que lo definen como el vehículo de eficaz importancia para la educación. siendo fundamental destacar tres aspectos: la voz, la personalidad y el lenguaje para poder comunicar eficientemente.

Por tal razón, la voz y las palabras deben caracterizarse por su claridad, volumen, ritmo adecuado, ayudarse gestualmente, y poner en juego de manera apropiada la voz; en cuanto a la personalidad se refiere, se debe considerar aspectos que permiten la comunicación efectivamente como es la auto estima, la empatía, sintonía, autenticidad, autocontrol, asertividad y de esta manera producir un eficiente proceso de comunicación en el aula y a la vez obtener un control de resultado final del proceso didáctico.

A estos aspectos, se suma la dramatización como recurso, siendo esta una herramienta en los alumnos para que se realicen las preguntas de forma constante, en los temas o aspectos donde

encuentren problemas, pero que a la vez hallen respuestas satisfactorias a los interrogantes. De esta forma, se conduce al pensamiento divergente, es decir a aquel pensamiento capaz de romper esquemas establecidos y que son sinónimo de creatividad tal como lo describe García del Toro (1995) en donde establece importancia y alto sentido de motivación al mundo de la dramatización, encontrándose de esta manera métodos de enseñanza aplicados por el maestro.

Según, Ausubel (1986), el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe, solamente se puede aprender (o aprehender) algo nuevo cuando existe en la mente algún conocimiento anterior sobre ese tema sobre el cual podamos anclar la novedad adquirida. En ese caso, se estaría hablando de los inclusores previos, verdaderos imanes que permiten dar un nuevo significado a los saberes adquiridos, esto dado que la experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto, se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Desde estas perspectivas, la educación no se reduce a un problema en una sola dimensión, sino que hace que sea bilateral, donde la escuela siempre debe buscar las estrategias para innovar, donde su prioridad debe ser la formulación de nuevas técnicas para enseñar y en consecuencia las diferentes manifestaciones educativas de un aprendizaje significativo. Estos apartes exigen constantemente al docente su actualización y la búsqueda de un proceso que oriente sus actividades. Todo esto se busca porque se tiene la intención de educar a un ser humano más allá de un sentido de ciencia y disciplina, donde los espacios de la cotidianidad produzcan satisfacción, deseos de crear y experiencia.

Por esta razón, y para una formación social, es necesario remitirse a la herramienta principal de toda cultura, el idioma, la lengua, su capacidad de dialogar, formalizar estrategias y tener una comunicación asertiva. Siendo la comunicación el vehículo máximo de convivencia, la primordial

necesidad en educación es fortalecer esta competencia, para crear un ambiente armónico que facilite experiencias pedagógicas adecuadas en la construcción del conocimiento, la negociación de intereses, la socialización, los lazos fraternos y la construcción de un alto sentido de pertenencia, favoreciendo el ser, saber, hacer y sentir en diversos contextos (Escamilla, 2008).

A partir de lo anterior, se puede afirmar con las ideas de Dewey (1965) que el aprendizaje no debe ser desde una posición pasiva; sino que tanto estudiantes como docentes deben ser actores de su ambiente educativo e involucrarse directamente en el proceso mediante el hacer lúdico, exploratorio, participativo y activo. De esta manera, es factible despertar en los estudiantes autonomía y creatividad, conceptos que conllevan al aprendizaje significativo permitiendo que el estudiante se convierta en constructor de su propio conocimiento.

En esta posición activista, también se encuentra Giroux (1997) quien critica la pasividad del docente y reclama del mismo una conversión de sí en un intelectual transformativo, en un agitador social que con una concepción del mundo transformador y con un conocimiento de toda la ciencia, cultura y tecnología moderna forje beneficios para la evolución de las sociedades educativas, las comunidades y los contextos. Esto debido a que siendo un profesional con conciencia social debe buscar mejorar su comunidad, con un rumbo consciente y planificado, promoviendo cambios y transformaciones.

Por lo tanto, generar conocimientos significativos se convierte en un reto ineludible en la práctica docente que conlleve a identificar saberes previos, gustos y necesidades de cada estudiante, y sobre todo a estimular la interacción de éste con el entorno educativo, así, Piaget e Inhelder (1982) reconocen que la capacidad del estudiante para adquirir conocimientos es más sencillo cuando el proceso de desarrollo del sujeto se ha llevado de manera propicia y significativa, es decir, cuando el sujeto interactúa con el objeto de aprendizaje, de esta manera la adaptación a

su proceso de desarrollo a los contextos inmediatos es más provechosa permitiendo desarrollar habilidades y destrezas para trascender en su entorno.

Por otra parte, de acuerdo con, Bruner (1987) consolida la necesidad de que el estudiante desde sus primeros años adquiera ideas básicas para fortalecer el soporte esencial de una disciplina como base de un aprendizaje posterior. También sostiene que adiestrarse en la observación del mundo real el sujeto creará la estructura óptima para entender la relación existente entre contenidos, destacando la prioridad del método del descubrimiento, que resulta especialmente útil para despertar la curiosidad.

Por medio de estas afirmaciones se considera la importancia de generar en los entornos educativos prácticas que promuevan la curiosidad, donde cada individuo descubra por su propia cuenta las características del mundo que lo rodea.

En efecto, la posibilidad de generar nuevos conocimientos, la noción de aprendizaje significativo en la educación escolar establece aproximaciones a diversas situaciones cognitivas propicias para dar respuesta a los problemas que surgen en la actividad escolar, para Díaz y Hernández (2002) el aprendizaje significativo en la intervención educativa orienta diversas circunstancias psicológicas incluyendo problemas que surgen como producto de la interacción con el contexto educativo como lo son:

- La influencia del desarrollo psicológico del estudiante frente a la interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje de los entornos escolares.
- La identificación de los gustos y necesidades de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La transformación de la labor docente orientada a motivar con contenidos significativos.

- Creación de estrategias novedosas que permitan desarrollar el proceso cognitivo a través de la reorganización de contenidos para generar conocimientos reales.
- La necesidad de generar la interacción entre alumno y docente y alumnos y su par, incluyendo situaciones cooperativas, y, para terminar,
- La participación docente en el proceso educativo como ente orientador y facilitador en la construcción del conocimiento.

No obstante, surge la necesidad de fomentar en el proceso de enseñanza y aprendizaje el desarrollo de competencias comunicativas mediadas por estrategias pedagógicas pertinentes para la construcción de aprendizajes significativos. Se prioriza en actividades relacionada a fomentar habilidades en la lectura y escritura, para Arango (1998) la lecto-escritura es parte fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a que se presenta como medio inherente de la comunicación y del acceso al conocimiento para propiciar la interacción con la realidad, donde el estudiante a través de su proceso de descubrimiento interactúa social y culturalmente además de acceder a conceptos de las diversas áreas del conocimiento.

Con respecto a la lecto-escritura, es de gran relevancia cuando su enseñanza es afectiva, de acuerdo con Arango et al (1998), este proceso inherente al lenguaje se presentan como elementos primordiales en el desempeño eficiente de la sociedad, además, es prioridad sustancial la enseñanza afectiva debido a que se considera el cimiento de toda estructura en el aprendizaje en el que el estudiante experimenta la posibilidad de trascender en la búsqueda constante del conocimiento para concluir en la transformación de su entorno.

Por esta razón, es conveniente dentro del desarrollo de competencias comunicativas trascender hacia un enfoque innovador dispuesto a derribar paradigmas tradicionalistas, y orientar la transformación del estudiante de hoy en un ente motivador que reinicie su proceso educativo para

la apropiación de destrezas y habilidades que le permitan plasmar nuevos conocimientos a partir de sus ideas previas, según Gómez (2008), las ideas previas permiten identificar las competencias básicas a desarrollar en los estudiantes, por consiguiente es necesario tener en cuenta otros componentes esenciales de las competencias comunicativas como lo son: comprensión, expresión oral e interacción. Estas competencias determinan los cimientos de un puente que media la comprensión del mundo que rodea al estudiante con sus saberes y vivencias.

No obstante dentro del proceso educativo para generar una educación competente que logre la formación integral de los estudiantes es vincular en los proceso de enseñanza y aprendizaje valores y actitudes que fortalezcan vínculos afectivos, para Gómez (2008), desarrollar valores y actitudes en el ambiente escolar, permite que los estudiantes reflexionen críticamente ante los diversos problemas, además de asumir actitudes coherentes frente a la solución de los mismos, adquirir habilidades en la creación de alternativas eficientes para que en un futuro próximo dichos problemas se reduzcan.

6.1.2. Importancia del aprendizaje en las prácticas educativas.

La noción de aprendizaje significativo en la educación escolar establece aproximaciones a diversas situaciones cognitivas propicias para dar respuesta a los problemas que surgen en la actividad escolar, para Díaz y Hernández (2002), el aprendizaje significativo conlleva a desarrollar en el estudiante habilidades y destrezas para enriquecer el proceso pedagógico a través de comprensión de textos, solución de problemas, de ahí la importancia de incrementar en la enseñanza y aprendizaje estrategias pedagógicas que le permitan reflexionara y autorregular el aprendizaje.

En vista de, la posibilidad de fomentar en el proceso de enseñanza y aprendizaje estrategias pedagógicas pertinentes para la construcción de aprendizajes significativos se prioriza en

actividades relacionada a fomentar habilidades en la lectura y escritura, para Arango (1998), la lecto-escritura es parte fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a que se presenta como medio inherente de la comunicación y del acceso al conocimiento para propiciar la interacción con la realidad, donde el estudiante a través de su proceso de descubrimiento interactúa social y culturalmente además de acceder a conceptos de las diversas áreas del conocimiento.

De esta forma, la lecto-escritura es de gran importancia cuando su enseñanza es efectiva, es decir cuando se fortalece en el proceso educativo a través de diversas actividades que permitan desarrollar habilidades y destrezas en el manejo cotidiano, de acuerdo con Arango (1998) es un proceso inherente al lenguaje se presentan como elementos primordiales en el desempeño eficiente de la sociedad, además es prioridad sustancial la enseñanza efectiva debido a que se considera el cimiento de toda estructura en el aprendizaje. Por consiguiente, el proceso de lecto-escritura contribuye a formar vínculos socioculturales en su interacción.

Respecto al aprendizaje significativo, se ha cursado como un proceso de adquisición del conocimiento a través de la experiencia del sujeto, permitiendo que este conocimiento alcanzado interactúe con el entorno. La relación de conocimientos previos con los nuevos, forma un andamiaje que luego de ser aprehendido por el sujeto expone un verdadero aprendizaje. Debido a esto el proceso de enseñanza y aprendizaje necesita de nuevas y asertivas metodologías en donde se formulen estrategias pedagógicas que permitan al estudiante interactuar libremente de acuerdo a sus gustos y necesidades en su proceso educativo (Arango, op cit 1998).

Desde este punto de vista, y de acuerdo con, Sansevero, Lúquez, y Fernández (2006), expresan que en el proceso de enseñanza, las actividades metodológicas deben caracterizarse por ser auténticas propiciando la integración del estudiante al contexto sociocultural, logrando así transformar la enseñanza tradicional a una enseñanza orientada a la construcción del conocimiento

a partir de saberes previos, donde el estudiante siendo protagonista de su aprendizaje interactúe en forma positiva para incrementar nuevas formas de aprendizaje que guíen su labor como miembro de una sociedad cambiante.

Así mismo, los procesos de educación deben ser orientados en forma congruente y estructural para el eficiente desarrollo de competencias comunicativas tales como la lectura y escritura, los cuales en la actividad educativa se dan como elementos sustanciales, de acuerdo con Gómez (2008), el desarrollo de habilidades lecto escriturales es un puente que permite el paso a diversos conocimientos en procesos actuales e históricos, además de propiciar un aprendizaje independiente con el objeto de potencializar así la formación de estudiantes en esta habilidad, incrementando de esta manera aprendizajes significativos a medida que se relaciona con saberes previos.

Por lo tanto, se debe resaltar la importancia de recabar en los saberes previos de los estudiantes, relacionándolos con saberes nuevos para incrementar aprendizajes significativos que permitan al estudiante ser una persona crítica en la construcción de su conocimiento, Valdés y Caridad et al (2008) consideran que la premisa del aprendizaje significativo consiste en estimular al estudiante a aprender a razonar incorporando ideas previas a nuevos conocimientos, a través de este razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico se incrementan y de esta manera es posibles dar soluciones a los problemas que surgen en determinados contextos.

Por otra parte, la creación de ambientes de aprendizaje que involucren al estudiante en la interacción con su contexto permitiéndole socializar con sujetos con perspectivas diversas genera la creación de valores y la aceptación de diferentes culturas, Sansevero, et al. (2006) considera que al involucrar al estudiante en su propia historia, en su propio entorno con el objeto de interiorizar valores relacionados con la identidad cultural donde intervenga la interacción de aprendizajes

previos a conocimientos nuevos será posible la construcción de aprendizajes significativos que permitan al estudiante enfrentar los desafíos existentes.

Por esta razón, y ante la posibilidad de incrementar aprendizajes significativos para dar sentido coherente a las prácticas educativas, Díaz y Hernández et al (2002) mencionan que el sujeto potencia conceptos que dan relevancia al conocimiento del mundo tanto físico como social y de su crecimiento personal, dado la comprensión y la puesta en práctica de lo aprendido están estrechamente relacionados, es por esto que generar nuevos conceptos contribuye a una reorganización de conocimientos previos que han sido proporcionados bajo diversas fuentes para que el estudiante logre reestructurarlos en la participación activa del proceso educativo.

Concluyendo, se dice que para adquirir aprendizaje significativo a través de desarrollar competencias comunicativas para posibilitar la construcción del conocimiento y la transformación del entorno, Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2000) concretan que las estrategias pedagógicas se deben relacionar con la capacidad de comprender y analizar las exigencias de la nueva sociedad para determinar las actividades que permite la transformación de dicho conocimiento determinando que este conocimiento significativo no depende del coeficiente intelectual si no del desarrollo de destrezas y habilidades que el estudiante adquiera por medio de las estrategias pedagógicas proporcionadas en los procesos de enseñanza aprendizaje.

6.1.3. La función educativa en el desarrollo de habilidades comunicativas.

La misión de toda institución educativa en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas radica en la posibilidad de brindar a los educandos actividades diversas que fortalezcan y propicien en el proceso de enseñanza y aprendizaje la habilidad de descubrir, de razonar, de pensar y a la

vez despertar destrezas que les permitan aprender a ser y aprender a hacer de forma eficaz para enfrentar las exigencias existes.

La misión de toda institución educativa en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas radica en la posibilidad de brindar a los educandos actividades diversas que fortalezcan y propicien en el proceso de enseñanza y aprendizaje la habilidad de descubrir, de razonar, de pensar y a la vez despertar destrezas que les permitan aprender a ser y aprender a hacer de forma eficaz para enfrentar las exigencias existes.

Por consiguiente, la función educativa según, Escamilla (2008), como propósito fundamental en la formación educativa es favorecer el desarrollo de la personalidad y demanda orientar a los estudiantes en el saber hacer y estimularlo para que se conviertan en sujetos autónomos en la sociedad del conocimiento, de esta manera la orientación formadora se debe fijar en las escasas de potencialidades comunicativas para que el estudiante logre superar los desafíos existentes a través de saber hablar, escuchar, comprender y razonar.

Por tanto, para desarrollar las habilidades comunicativas anteriormente mencionadas se requiere de relacionar otras habilidades relevantes e imprescindibles en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo son: conocimientos y habilidades, correspondientes a la naturaleza cognitiva; actitudes, correspondientes a la naturaleza emocional además de valores y motivaciones (Yus, et al 2011). De esta manera el docente siendo mediador de los procesos educativos, en su planeación debe propiciar según, Frade (2008), la construcción del aprendizaje que conlleve a una planeación coherente que permita desarrollar habilidades de pensamiento, destrezas y actitudes en determinados contextos.

Ante la inminente necesidad de desarrollar habilidades comunicativas, es conveniente concretar la labor docente, la cual debe centrarse en el estudiante, pero asumiendo la concepción de cambio

para trascender en el proceso educativo, desde la perspectiva de Rodríguez (2007), la formación académica y social del docente debe ser rigurosa con el fin de propiciar en su práctica diversas estrategias metodológicas que permitan al estudiante utilizar los conocimientos como herramientas útiles para desarrollar competencias de acuerdo a intereses y necesidades además de motivarlos para que transfieran los aprendizajes a la realidad en que viven.

Enfatizando en la labor docente como mediador, Arellano (2006), expresa que la importancia de favorecer en los estudiantes el crecimiento tanto personal como social para resolver conflictos en el contexto educativo busca indagar sobre la conducta de los estudiantes para propiciar en cambio transformador mediado por identificar las habilidades comunicativas que se debería desarrollar en el estudiante de hoy para luego confrontarlas con sus saberes previos e inducir que el estudiante inicie una reorganización a través de su proceso metacognitivo y conductual que le permitan ser un participante activo que promueva la comunicación interactiva en situaciones específicas de su contexto.

Los conocimientos adquiridos por los estudiantes se representan como una forma de construir la realidad tanto a nivel individual como social además de la comprensión del entorno en se desarrolla el sujeto, por esta razón es necesario diagnosticar las diversas metodologías que son utilizadas en la labor docente, para ayudar al sujeto de conocimiento a indagar sobre cómo llevar a cabo la construcción de su conocimiento (García et al, 2002).

Las competencias deben ir encaminadas a impulsar la confrontación de diferentes puntos de vista relacionados con problemas planteados donde surjan un sinnúmero de alternativas para dar posibles soluciones, mediante perspectivas metodológicas que permitan al estudiante construir significados a partir de sus saberes previos, Yus (2011), menciona que sólo cuando el sujeto

interactúa de forma real para resolver problemas, es cuando las habilidades se exteriorizan y desarrollan.

Es de considerar que al propiciar la interacción activa del estudiante teniendo presente gustos y necesidades, con su contexto inmediato se da la posibilidad de construir conocimientos significativos, según Ferreiro (2012), la interacción activa en el proceso educativo es fundamental, debido a que propicia la construcción del conocimiento y de la personalidad de los educandos quienes adquieren el conocimiento en la medida en que construyen significados. Por otro lado, Frade (2008), sintetiza que las competencias normalmente están dadas en presentes inmediatos, por tanto, los docentes deben incrementar actividades que interese al estudiante y responda a sus necesidades evidenciando la forma en que interactúe en escenarios de aprendizaje reales en los cuáles se adapte con facilidad y logre dar solución a diferentes conflictos existentes.

En la actividad educadora el docente debe crear diversas estrategias que favorezcan el actuar del educando en las diversas facetas educativas, además que le permitan despertar el gusto e interés en la producción e interpretación de textos, acciones claves en el desarrollo de competencias comunicativas, Rodríguez (2007), añade que las estrategias que utilice en docente en su práctica deben incrementar la participación activa de los educandos, la construcción de su conocimiento y su sentido de vida a través de la creación de hábitos de lectura, despertando curiosidad y autonomía y animando a la investigación científica. Bolívar (2008), reitera diciendo que las competencias se desarrollan cuando se utilizan distintos métodos específicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje para generar habilidades y conocimientos relacionados con el área de estudio.

La importancia de desarrollar competencias comunicativas dentro de otra perspectiva permite valorizar más la importancia de este tema dentro de la formación del estudiante, para Arellano (2006), desarrollar estas competencias despierta la creatividad en el docente para incrementar

estrategias pertinentes que propicien la comunicación participativa en el contexto educativo para promover la formación integral de los estudiantes proyectado a trazar retos que le permitan identificar problemáticas a través de analizarlas y posteriormente fortalecer decisiones que lo conlleven a prevenir conflictos venideros para contribuir en la consolidación y fortalecimiento del contexto donde se encuentra inmerso.

Al propiciar aprendizajes significativos es provechoso tener en cuenta la individualidad de cada sujeto con el objeto de determinar la madurez de su proceso cognitivo además de sus ideas previas con respecto al tema y disciplina a tratar, Ferreiro (2012), expresa que en el desarrollo de competencia comunicativa, el aprendizaje real sólo es posible si se tiene en cuenta el proceso cognitivo de cada estudiante, y se le guía a continuar en el proceso cuando se proponen actividades que caractericen la motivación desechando actividades mecánicas, e incrementado el intercambio de opiniones, puntos de vista y diferentes perspectivas.

Las estrategias de aprendizaje deben llevarse a cabo a través de promover relaciones positivas entre profesor y estudiante, más concretamente entre compañeros de aula, de acuerdo con Monereo, et al. (2000) teniendo en cuenta las diferencias individuales, la interacción entre estudiante –profesor y entre pares, conocimientos previos, las actividades a nivel conceptual, procedimental y actitudinal favorecen significativamente en la motivación del estudiante para participar activamente en el proceso de aprendizaje, esta construcción del aprendizaje a partir de los conocimientos previos, está estrechamente relacionada con la reflexión de las exigencias para concluir una determinada actividad.

El incremento de actividades en la enseñanza y aprendizaje radican en la diversidad de recursos metodológicos apropiados y coherentes a la edad y a la disciplina que se imparte para facilitar la motivación del estudiante en la interacción de las actividades propuesta, para Moreira (2005), el

uso de diversos recursos metodológicos debidamente seleccionados genera aprendizajes significativos debido al uso de interrogantes en lugar de respuestas, de acuerdo a que todo nuevo conocimiento se genera a partir de nuevos cuestionamientos.

Generar conocimientos también deriva a través de las interacciones en la vida cotidiana, ante esto Flores (1998), expresa que el conocimiento está en constante evolución, los seres humanos generan conocimientos progresivos en ambientes cotidianos, estos son relacionándolo con conocimientos inmediatos que no son reflexionados, pero el surgimiento de un cambio drástico en la vida cotidiana suele convertirse en un cambio de actitud que conlleva a la reflexión, dando posible respuesta al cambio. En esta expresión debería estar fundamentada la educación, despertando en el estudiante a través de interrogantes la posibilidad de pensar y razonar, que lo conlleven a dar soluciones prontas a los cambios constantes de la sociedad emergente.

6.2. La Escritura Académica

La escritura académica se constituye en la construcción del conocimiento a través de los trabajos realizados en el aula de clase por los estudiantes (ensayos, exposiciones, resúmenes, etc.) y los presentados por los docentes en el contexto científico e investigativo dentro del ámbito universitario. Estas composiciones escritas permiten desarrollar un potencial epistémico que les permite llegar a su interlocutor y expresar lo que está pensando.

Escribir en la academia es una tarea que cada vez más toma fuerza entre los docentes, pedagogos e investigadores, pues esta práctica trasciende de ser una actividad intelectual a una consigna de construcción social, tal como lo plantea Ortiz (2015), la escritura académica no puede considerarse como una herramienta que por sí misma se referencia y se representa tal y como se ha concebido en el proceso de enseñanza – aprendizaje, por el contrario es un proceso enfocado hacia la construcción social, retirados en la medida posible de la subjetividad. De esta manera se puede

entender que la escritura pasa de ser una simple concepción intelectual, para convertirse en una permanente práctica académica que adhiere su discurso de acuerdo al contexto social.

Para Carlino (2005), la escritura como herramienta al servicio de la humanidad, es utilizada de acuerdo a la necesidad discursiva del entorno, la cultura, costumbres, creencias y valores en donde se desarrolla. Por lo tanto, la escritura académica trasciende de ser un instrumento básico que se enseña y se aprende bajo unos lineamientos y se convierte en un aporte intelectual legítimo para una sociedad.

Por su parte Hernández (2009), señala que la escritura académica es vista como una “práctica social”, desarrollada bajo unos parámetros específicos en donde se identifica la forma, contenido y el objetivo, de acuerdo al interés de los miembros de una comunidad discursiva.

Para la presente investigación, el contexto discursivo es la universidad, espacio en el cual la escritura académica es una actividad constante, ejecutada bajo reglas e instrucciones acordadas entre el docente y los estudiantes. Es en este espacio en donde la escritura académica se usa para mejorar y medir el proceso intelectual de los estudiantes y establecer una retroalimentación con su entorno.

Existen diferentes momentos en los cuales se emplea la escritura académica dentro del contexto educativo, uno de ellos es cuando el docente promulga sus discursos teóricos y solicita al estudiante que tome nota al pie de la letra de lo que se está exponiendo, es decir solo existe transmisión de la información sin retroalimentación; un segundo momento es el relacionado con la elaboración de textos, trabajos o composiciones, en donde el estudiante tiene la oportunidad de ampliar sus conocimientos, pensamientos y reflexionar acerca de un determinado tema y el docente a través de una nota cuantificable evalúa ese conocimiento. Para Carlino (2005), la escritura es la única

habilidad comunicativa que permite cuestionar el saber, promover los procesos metacognitivos para lograr replantear el pensamiento:

La escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado (Carlino, 2005, p27).

En este orden de ideas, la escritura académica es vista como un proceso en donde predomina el pensamiento, se transforma el corpus teórico para dar lugar a transformaciones en el proceso de aprendizaje, por lo tanto, al escribir se requiere de tres aspectos importantes: planificación, organización y revisión.

En este punto al estudiante se le deben suministrar las herramientas para realizar una composición escrita de calidad, en donde se involucre las reglas semánticas, sintácticas, ortografía, estructura de los textos y que a su vez los estudiantes encuentren gusto y motivación de seguir escribiendo (Cuervo y Flórez, 2005). Lo anterior implica que tanto la enseñanza como el aprendizaje de la escritura académica debe ser una práctica permanente en aula que incite al desarrollo cognitivo y reflexivo del estudiante:

La práctica de la escritura es un ejercicio para pensar, repensar y concretar ideas y visiones más elaboradas y conscientes que, finalmente, fortalecen las competencias lingüísticas (Gildardo, 2015).

6.3. Habilidades lingüísticas con enfoque hacia la escritura

Los avances en los estudios de la lengua han arrojado un cambio en la concepción que se tenía sobre ella. Se ha pasado de considerarla como un mero sistema de signos y de relaciones entre ellos, a concebirla como el producto de una actividad. En el enfoque comunicativo, propone

mirar a la lengua “en uso”, que se da entre hablantes concretos en situaciones diversas y tiene, de hecho, repercusiones en el campo didáctico.

En cuanto a, el enfoque comunicativo, es latente la utilización de la habilidad lingüística, en donde se encuentran presentes las fases de la comunicación. Esto significa que todo hablante realiza emisiones o enunciados en contextos comunicativos diferentes y en cada situación o acto comunicativo selecciona, del repertorio que el sistema de la lengua le ofrece, aquellas posibilidades que más se acercan a sus intenciones. Por ejemplo: Ordenar, conversar, solicitar, preguntar, entre otros.

Por otra parte, las competencias son necesarias para producir o comprender enunciados adecuados, dentro de cualquier contexto de habla. Se entiende por competencia los conocimientos y aptitudes que necesita una persona para comunicarse en contextos de comunicación diversos. Por ejemplo: Una entrevista laboral, una reunión entre amigos, un pedido formal por escrito, etc., requerirán de diferentes usos de la lengua escrita y oral.

De esta forma, la función de la escuela es favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, de manera que se constituyan en hablantes competentes y competitivos. Un hablante competente, es aquel que logra tanto producir como interpretar enunciados adecuados a la situación en la que participa, que puede valerse de la lengua como herramienta para lograr diferentes propósitos y sabe adaptar su lenguaje a la situación.

Además, puede diferenciar, comprender y producir diversos tipos de enunciados o géneros discursivos, tanto escritos como orales, de amplia circulación social, como relatos, recetas, noticias, instructivos, informes, etc.

Es por esto que, la comunicación ocupa alrededor del 80% del tiempo total de los seres humanos. Este tiempo se reparte en mayor medida en las habilidades orales (escuchar y hablar), y en menor medida escritas (leer y escribir).

Es así como, en cualquier situación un hablante competente utiliza sus competencias comunicativas, pero además pone en juego otras: Las que se refiere a los conocimientos de su propia lengua y permiten construir o comprender enunciados gramaticales aceptables a partir de estructuras sintácticas y reglas gramaticales conocidas; Las paralingüísticas, referidas a los gestos que acompañan los enunciados orales; Las competencias culturales, vinculadas con los conocimientos de cada persona sobre el mundo, y las competencias ideológicas, que se refieren al sistema de valores inmersos en su entorno social; Las discursivas, relacionadas con el conocimiento que las personas tienen respecto de las características de los textos o de las variedades discursivas que circulan socialmente.

Las competencias comunicativas son abordadas desde diferentes enfoques , cada uno con características específicas que favorecen el acto comunicativo, uno de ellos es el pedagógico, que, según Ortiz, (1997) se trata de la capacidad que tiene el docente para establecer una comunicación eficiente y efectiva con sus estudiantes, al desarrollar una comunicación flexible para lograr resultados educativos esperados; desde el enfoque comunicativo es concebida la competencia comunicativa como el conjunto de habilidades o capacidades que posibilita una participación apropiada en situaciones comunicativas específicas, lograr lo que se quiere o se necesita y hacerlo con sentido y coherencia.

Desde el Enfoque Multidimensional, las competencias comunicativas poseen un conjunto interdisciplinar de elementos que generan en el hablante la capacidad de llevar su proceso comunicativo de manera correcta. Canale y Swain (citado por Pulido & Pérez, 2004), proponen

una estructura teórica de cuatro componentes que deben tener las competencias comunicativas para su desarrollo: la competencia gramatical o lingüística (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica), la competencia socio-lingüística (conocimiento, variedades lingüísticas, normas y contexto socio-culturales), competencia discursiva (coherencia y organización del texto) y competencia estratégica (elementos verbales y no verbales que favorecen la efectividad de la comunicación).

Por otra parte, Fishman (1970), afirma que la competencia comunicativa multidimensional está conformada por componentes que incluyen la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la psicolingüística, pero estas a su vez se componen de subcompetencias (Ver figura 3). Esta definición muestra los elementos pragmlingüísticos y psicológicos involucrados en el acto comunicativo, que permite tener una comprensión amplia de la competencia comunicativa bajo un modelo interdisciplinar (Pilleux, 2001).

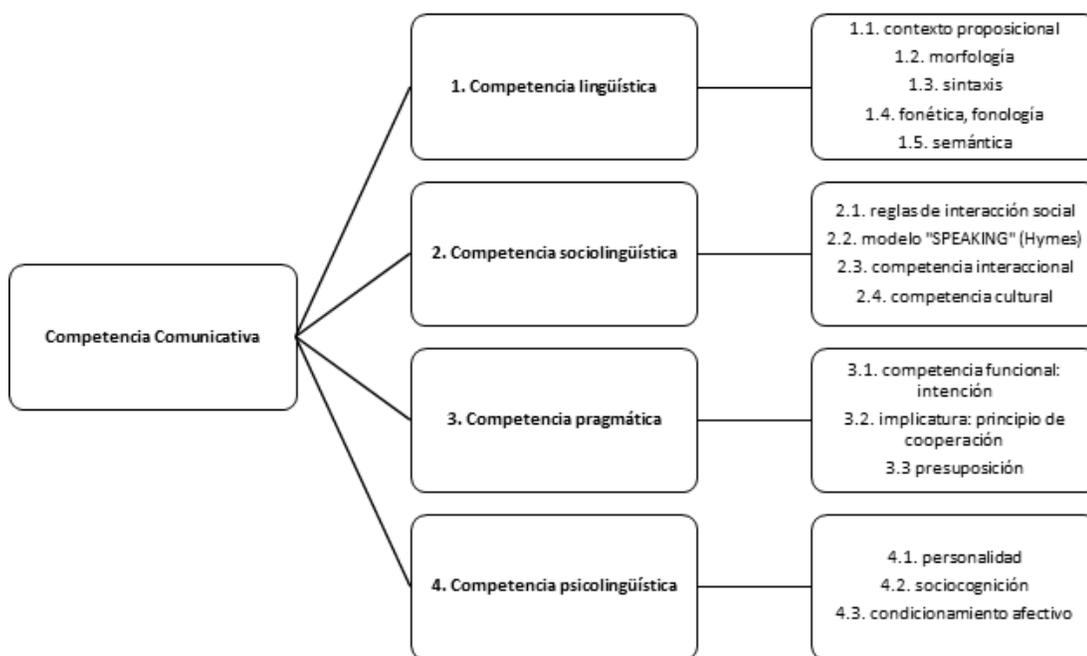


Figura 3. Subcompetencias de las competencias comunicativas
Fuente: Pilleux, M. (2001, p. 146).

Las competencias comunicativas cuentan con un conjunto de saberes relacionados, que son necesarios para que se cumpla la finalidad del acto comunicativo. El fortalecimiento de la competencia escrita no solo le permitirá al estudiante fortalecer su destreza en el proceso de formación profesional, sino que desarrollará habilidades necesarias para el desempeño laboral.

En este sentido abordar la multidimensionalidad de las competencias comunicativas en este estudio es pertinente, dada la necesidad que se tiene de que el estudiante cuente con un saber interdisciplinario que le permita enfrentarse a los retos profesionales que se le presentan y no solo acumular conocimientos disciplinares, para ello es necesario que desde los diseños curriculares se incluya el enfoque comunicativo como estrategia de la formación integral del estudiante, ya que este enfoque desarrolla las capacidades de comunicación de los estudiantes en los distintos usos de la lengua hablada y escrita (Mendoza ,2003).

7. Diseño Metodológico

7.1. Enfoque de la Investigación

Este estudio se propuso la realización de una investigación de corte cualitativo, caracterizada por la indagación de las cualidades de los fenómenos y por centrar el análisis en la descripción, comprensión e interpretación de los mismos, Cerda (2005). Páramo y Duque (2008), consideran que por encima de las técnicas que se empleen en una investigación, los supuestos epistemológicos, ontológicos y particularmente la concepción que se tiene del objeto de investigación son los indicadores que permiten diferenciar el enfoque desde el cual se para la investigación.

En este orden de ideas, autores como Álvarez y Jurgenson (2003), Flick (2004), Sandín, (2003) y Miles y Huberman (1994), describen algunas de las características de este enfoque, resaltando en los investigadores las siguientes:

- Los investigadores desarrollan conceptos partiendo de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas.
- Los investigadores cualitativos siguen un diseño de la investigación que es flexible.
- Los investigadores cualitativos no buscan la verdad sino una comprensión detallada de la realidad.
- El investigador cualitativo suspende o aporta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones a lo que está investigando.
- Los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de sus investigaciones.

De igual forma, se tiene que, en la investigación cualitativa, el investigador se constituye en el instrumento principal que a través de la interacción con la realidad recoge datos sobre ésta. Una característica importante es la reflexividad, que propone prestar especial atención a la forma en que diferentes elementos lingüísticos, sociales, culturales, políticos y teóricos fluyen de forma conjunta en el proceso de desarrollo del conocimiento, en el lenguaje y la narrativa, en la producción de los textos de una sociedad (Sandín, 2003).

En este caso la investigación se centra en las prácticas pedagógicas de los docentes de la CUN-Sede Neiva para el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias en la producción de textos académicos en los estudiantes.

De acuerdo a Miles y Huberman (1994) el papel de los investigadores alcanza una visión holística del contexto objeto de estudio. Una tarea fundamental consiste en explicar las formas en que las personas comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas y particulares.

La mayor parte de los análisis se realizan con palabras que se organizan para permitir que el investigador contraste, compare, analice, y ofrezca modelos.

Esta investigación pretende caracterizar las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para la producción de textos académicos, en los estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Comunicación Social – Periodismo y Negocios Internacionales de la Corporación Unificada Nacional – CUN, sede Neiva, por lo tanto, se propone realizar un ejercicio de reconocimiento, interpretación y descripción de los procesos de enseñanza de los docentes, en relación a la escritura académica y las dificultades evidenciadas en el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes. En este sentido, nos es posible hablar de un diseño metodológico de teorías fundamentada, con rasgos etnográficos, dado que busca en el desarrollo normal de la vida cotidiana, la explicación a los problemas que se plantean en el aula, que emerge no de forma objetiva, sino como resultado de la configuración de los diversos significados personales de quienes abordan subjetivamente el problema.

La pertinencia del diseño está dada en los propósitos de la teoría fundamentada. Este enfoque permite desarrollar una teoría a partir de datos observados, su propósito primario en los datos consiste en generar o descubrir modelos explicativos sobre fenómenos sociales, en donde los postulados teóricos se encuentran soportados en el análisis sistemático y posterior interpretación los datos recogidos (Strauss y Corbín, 2002) que para el caso de estudio son las prácticas de los docentes, aplicadas en los procesos de enseñanza para los estudiantes universitarios en programas como Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social y Periodismo.

De acuerdo a Flick (2004), en la investigación cualitativa se comparten los rasgos esenciales sobre la elección correcta de métodos y teorías apropiados, el reconocimiento y el análisis de

perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos. En este sentido, son de vital importancia las reflexiones y recomendaciones que se derivan del desarrollo de la investigación relacionada con las prácticas docentes en el proceso de enseñanza que se tejen en torno a los procesos de escritura y la formación de esta competencia en la población universitaria, futuros profesionales de la región sur colombiana.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas; incluso no buscan que sus estudios lleguen a replicarse. De ahí que, al caracterizar las prácticas de enseñanza de las habilidades lingüísticas para el afianzamiento de la comunicación escrita en los programas de Administración de Empresas, Comunicación Social – Periodismo y Negocios Internacionales, no se pretende realizar una generalización con respecto a este problema en el contexto de toda la CUN Colombia o de la población universitaria colombiana.

Para Monje (2011), tanto las investigaciones cualitativas como las cuantitativas tienen su propia fundamentación epistemológica, diseños metodológicos, técnicas e instrumentos acordes con la naturaleza de los objetos de estudio, las situaciones sociales y las preguntas que se plantean los investigadores, logrando un proceso que explica, comprende o transforma la realidad social. A pesar de que la opción metodológica se sustenta en supuestos diferentes y tiene sus reglas y formas básicas de acción establecidas y compartidas por la propia comunidad científica, no son métodos excluyentes, es decir, se complementan, se apoyan en la manera de aproximarse a la realidad y al objeto de estudio. En la Figura 4, se presentan las características del enfoque de esta investigación.

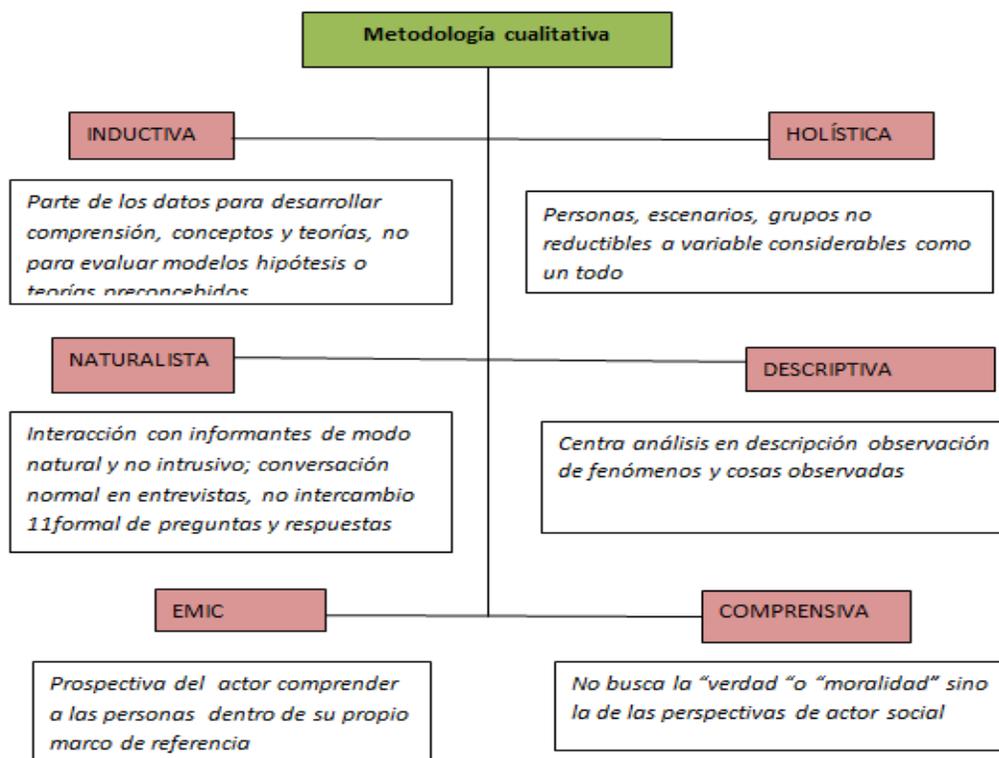


Figura 4. Característica del enfoque cualitativo de la investigación.

Fuente: Monje, 2011.

En el proceso de investigación cualitativo se tienen en cuenta las siguientes fases:

- Fase exploratoria: identificación del problema, revisión del marco teórico.
- Fase de planificación: selección del o de los grupos de investigación.
- Fase de entrada en el escenario: acceso al o los grupos de trabajo.
- Fase de recogida y análisis de la información: Estrategias de recolección de información, técnicas de análisis de la información.
- Fase de retirada del escenario: análisis de la información.
- Fase de elaboración del informe: tipo de informe y elaboración.

7.2. Diseño de la Investigación

Las investigaciones de tipo cualitativo se basan en un proceso en el que se explora y se describe para luego poder generar perspectivas teóricas, siendo prácticas interpretativas que plasman al

mundo en documentos, grabaciones o simplemente observaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Dentro del enfoque cualitativo se desarrollan conceptos o intelecciones, partiendo de los datos y recolectando datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. En este tipo de investigaciones se sigue un diseño flexible, partiendo de interrogantes formuladas vagamente (Álvarez y Jurgenson, 2003).

Por otro lado, desde el enfoque cualitativo se reconocen diferentes diseños metodológicos, encontrando por ejemplo la Teoría Fundamentada, los Narrativos, los de Investigación-Acción. Son precisamente los aspectos de la Teoría Fundamentada, con rasgos Etnográficos que, guardan relación directa con la presente investigación, dado que, permiten el reconocimiento de fenómenos que se enmarcan en una o unas poblaciones específicas, para este caso, los docentes de la CUN-Neiva, evaluando realidades y procesos internos que pueden explicar desde diferentes perspectivas sus prácticas de enseñanza de la escritura (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Con estas características y teniendo en cuenta lo descrito por Patton (2002), los diseños etnográficos pretenden describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades. Incluso pueden ser muy amplios y abarcar la historia, geografía y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural de un sistema social. Según Creswell (1998), la etnografía implica la descripción e interpretación profundas de un grupo o sistema social o cultural. Alcances que son coherentes con lo propuesto para esta investigación, que pretende dar cuenta de cómo se enseña a escribir a la comunidad universitaria de la CUN, desde el reconocimiento de las prácticas pedagógicas e representaciones sociales de sus docentes, frente a esta actividad.

En lo que hace referencia a la investigación cualitativa con diseño etnográfico, Álvarez-Gayou (2003) plantea la manera como se describe y analiza lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente, así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y finalmente, presenta los resultados de manera que resalten las regularidades que implica un proceso cultural. Así mismo, Creswell (2005) establece que en los diseños etnográficos se estudian categorías, temas y patrones propios a cada contexto, situación que se acopla a los intereses propuestos en este estudio. Dentro de los diseños etnográficos, Creswell (2005) establece 5 divisiones, encontrando aquellos diseños de tipo “realista” o mixto, críticos, clásicos, micro etnográficos y de casos culturales. En esta investigación, se hará uso del tercer tipo de diseño, los clásicos, que de acuerdo con este autor son una modalidad típicamente cualitativa en la cual se analizan temas culturales, como la educación y las categorías son inducidas durante el trabajo de campo. Acá. Se emplean comunidades o colectividades que comparten determinadas formas de vida, creencias, prácticas e ideas. Lo más importante de este tipo de diseños, es que los resultados se conectan con las estructuras sociales de la comunidad estudiada, es decir, revisaron el proceso de enseñanza y aprendizaje que permitan generar planes de mejoramiento como institución y comunidad revisada en un momento específico de la historia.

Teniendo en cuenta lo referenciado en el párrafo anterior, Álvarez- Gayou (2003) plantea una tipificación de los diseños etnográficos de acuerdo con el tipo de unidad social estudiada. De esta manera, define los diseños como posibles etnografías procesales, etnografías holísticas o clásicas, etnografías particularistas, etnografías etnohistóricas y etnografías de corte transversal. Precisamente, es la última mencionada, la que se ha seleccionado para este trabajo, puesto que se

pretende abordar un fenómeno de un grupo en un momento determinado y no sus interacciones a través del tiempo.

7.3. Fases Metodológicas

Para el desarrollo de esta investigación, se han definido tres fases: fase inicial, fase definición de población participante y muestra de estudio, fase de aplicación – sistematización de la información y análisis de resultados.

7.3.1. Fase inicial.

En esta fase se inicia la definición del problema de investigación, tomando como punto de partida la revisión de antecedentes referentes al tema en estudio, se identifican los objetivos y se determinan los aportes del estudio a la línea de investigación y a las practicas pedagógicas para el desarrollo de habilidades lingüísticas en la construcción de textos académicos en la universidad. Esta fase estará presente durante todo el proyecto debido a que constantemente se tendrá que hacer revisión y actualización bibliográfica, así mismo será útil para la construcción o adaptación de los instrumentos de recolección de la información.

7.3.2. Fase definición de población participante y muestra de estudio.

La población Universo se define como el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones (Hernández, Fernández & Baptista, 2015, p. 174); en el caso de Lepkowski (2008) define la población como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.

Para el presente trabajo, la población de interés la constituyen los estudiantes de los programas analizados: Administración de empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social; cada uno de ellos, está conformado por 50 estudiantes, es decir que el total de la población estudio es de 150 estudiantes y 15 docentes.

La muestra está representada por un número de docentes vinculados a la universidad y de estudiantes de los diferentes semestres con matrícula vigente de los programas académicos de Comunicación Social - Periodismo, Administración de Empresas, Negocios Internacionales, en la sede Neiva de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN.

Para el cálculo de la muestra sobre este número de población, se procedió a la aplicación de la fórmula estadística para población finita, con un margen de error del 8% y un nivel de confiabilidad del 92%, los cuales arrojaron una muestra de 67 estudiantes, que, al momento de aplicar el consentimiento informado, tan solo 60 de ellos aceptaron las condiciones. Siete las rechazaron, lo cual indica que la muestra está conformada por 60 estudiantes a los que se aplicará el cuestionario

Esta selección permitirá al estudio verificar la concepción sobre la escritura, desde la perspectiva de los docentes en general y no solo desde la de aquellos que orientan las asignaturas a fines a las habilidades lingüísticas.

Asimismo, se podrá identificar la periodicidad con la que realizan y sugieren ejercicios escriturales y como estos aportan a las prácticas de redacción de los futuros profesionales en dichos campos del saber.

7.3.3. Fase de aplicación – Sistematización de la Información y Análisis de Resultados.

En esta fase de la investigación se realizará la recolección y sistematización de la información, apoyados en instrumentos para la toma de datos y de unas técnicas para la sistematización y análisis de los mismos, esto en cada una de las etapas del proyecto. A continuación, se relacionan cada uno de ellos:

7.3.3.1. Cuestionario. Éste se convierte en uno de los instrumentos más utilizados para la recolección de datos. El cuestionario es un conjunto de preguntas relacionadas con una o más variables a medir. El contenido de las preguntas de un cuestionario es tan variado como los aspectos que mide. Básicamente se consideran dos tipos de preguntas: cerradas (Son aquellas que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas. Pueden ser dicotómicas, es decir, con dos posibilidades de respuestas o incluir varias opciones de respuestas) y abiertas (No delimitan de antemano las alternativas de respuestas, por el cual el número de categorías de respuesta es muy elevado).

Además de preguntas y categorías de respuestas, un cuestionario está formado básicamente por: portada, introducción instrucciones inciertas a lo largo del mismo y agradecimiento final.

Según Torres y Salazar (2014), los cuestionarios son un conjunto de preguntas sobre los hechos o aspectos que interesan en una investigación, en el caso de esta es la escritura y la lectura, es un instrumento fundamental para la obtención de datos. La formulación de las preguntas del cuestionario debe ser en un lenguaje claro, fácil de comprender y con palabras que no generen inferioridad, ni predisposición en los encuestados.

Desde la perspectiva de Hernández, Fernández y Baptista (2006), un cuestionario es un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Pueden contener dos tipos de preguntas

cerradas y/o abiertas, las primeras contienen categorías u opciones de respuestas que han sido delimitadas por el investigador, pueden ser dicotómicas (dos opciones de respuesta) o incluir varias posibilidades de respuesta. Las preguntas abiertas por el contrario no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por consiguiente, el número de categoría de respuesta es infinito y varía de acuerdo a cada población

De acuerdo con Arribas (2004), el cuestionario es un instrumento utilizado para la recogida de información, diseñado para poder cuantificar y universalizar la información y estandarizar el procedimiento de la entrevista. Su finalidad es conseguir la comparabilidad de la información. Es una de las herramientas más utilizadas en investigación por sus bajos costos y el cual permite llegar a un mayor número de participantes y facilita el análisis, aunque también puede tener otras limitaciones que pueden restar valor a la investigación desarrollada.

El cuestionario diseñado para docentes y estudiantes en este estudio es una adaptación del propuesto por Pérez y Rincón (2013) con preguntas adicionales acordes al contexto de la investigación. El cuestionario para docentes (Anexo 2) está compuesto por tres (3) sesiones, la sesión 1 indaga por las características socio demográficas, tales como sexo, edad, profesión, curso que orienta, tipo de vinculación laboral y tiempo de vinculación.

La sección 2, se aborda los saberes y experiencias de docentes como lector y escritor, los géneros textuales para los que le gusta escribir, los propósitos por los que realiza lectura y escritura, la frecuencia con la que realiza esta actividad y la apropiación de la escritura en los espacios académicos.

En la sección 3 se indaga acerca de la enseñanza de la escritura en el aula de clase, el apoyo que suministra a los estudiantes para la entrega de textos académicos de calidad, los aspectos que se tiene en cuenta para evaluar los textos de sus estudiantes y por último un listado compuesto por 11

afirmaciones en donde se pretende identificar las concepciones que tienen los docentes respecto a la responsabilidad, importancia y la pertinencia de la lectura y la escritura en la universidad.

El cuestionario de los estudiantes (Anexo3), está conformado por (4) sesiones, la sesión 1 relaciona las características socio demográficas, como sexo, edad, semestre de curso y programa académico al que pertenece.

En la sección 2 y 3, se indaga por la experiencia en lectura y escritura en la universidad, los propósitos y la finalidad por los que se escribe, los tipos de documentos que se escriben y el docente con el que se compartió la mejor experiencia en lectura y escritura.

En la sección 4, se analiza las prácticas de escritura en un curso específico, se identifica el apoyo recibido por parte del docente en el proceso escritural, los aspectos relevantes para la evaluación de tareas escritas y un listado de 10 situaciones que se presentan en la formación académica con respecto a la escritura. Cada sección está adaptada para este estudio, como se comentó anteriormente; la validación del cuestionario que fue utilizado para la presente investigación tiene como característica la revisión de expertos, la cual cuenta con dos fases: la inicial y la final para establecer la debida ruta y alcanzar los objetivos propuestos:



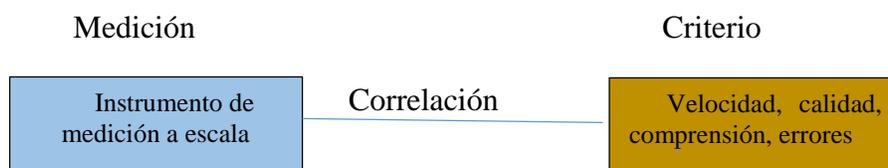
Figura 5. Proceso de análisis del cuestionario.
Fuente: Monje, 2011.

7.3.3.2. Validez y confiabilidad del instrumento. La validez de los resultados obtenidos, incluye características propias de la investigación cualitativa a través de contactos personales para cumplir con los objetivos, las metas y procesos para la realización de la caracterización de las prácticas pedagógicas para el desarrollo de habilidades lingüísticas necesarias en la producción de textos académicos en estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Comunicación social - Periodismo de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior – CUN, Sede Neiva y que están soportados con fuentes secundarias que permiten fundamentar los instrumentos de primera base y que a la vez le proporcionan sentido a la coherencia y validez de la información, dado que se aplica la técnica de observación directa para así poder detallar la aplicación de referentes metodológicos que conducen a la implementación del ejercicio durante la práctica académica.

La validez del instrumento se obtuvo de acuerdo a la base de revisión del documento se realizó con el apoyo de dos docentes expertos en el campo de la docencia, el cual establece la

manera como se mide la variable y las dimensiones de la misma, a la muestra obtenida de manera estadística se aplica cada dimensión que se ha construido y se analiza las correlaciones altas de los factores en especial entre items que miden una misma dimensión tal como lo establece Punch (2009).

En el siguiente esquema, se estima la validez de criterio



Según, Hernández, Fernández y Baptista (2016) La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir, que para este caso se establece desde las prácticas pedagógicas para el desarrollo de habilidades lingüísticas necesarias en la producción de textos académicos.

A continuación, en la Tabla 1 se relacionan los docentes que participaron en la validez del documento.

Docente	Institución	Cargo
Marcos Fabián Herrera	Corporación Universitaria del Huila – CORHUILA	Coordinador de Editorial
	Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN	Docente e Investigador Programa Comunicación Social – Periodismo
		Docente e Investigador

Tabla 3. *Relación de profesionales que validan los instrumentos**Fuente: autor.*

La validación se organizó en un formato (Anexo 4), en el que los expertos revisaron cada una de las preguntas del cuestionario, valoraron su enunciado, las opciones de respuesta y el estilo de pregunta y la pertinencia de la misma para indagar en los docentes y estudiantes participantes. Los docentes expertos hicieron apreciaciones y recomendaciones respecto a la formulación de las afirmaciones y situaciones, las cuales se registraron en el formato establecido, lo que permitió la elaboración del documento final de aplicación.

El instrumento fue aplicado durante los meses de abril y mayo del 2019, se realizaron visitas a la universidad, se participó de espacios académicos para familiarizar con los estudiantes y docentes de Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social – Periodismo. El cuestionario inicialmente se entregó y explico el proceso a 67 estudiantes y 15 docentes de los programas mencionados, solo 60 de los estudiantes aceptaron la participación en el proceso, los otros 7 manifestaron diferentes situaciones personales y académicas por las cuales no mostraron interés en participar, los 15 docentes de manera cordial y comprometido accedieron a contestar el cuestionario.

7.3.3.3. Observación Participante. Esta es una de las técnicas de alta importancia para la recolección de datos consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas que se manifiestan. De acuerdo con Haynes (1978), es el método más utilizado por quienes se orientan conductualmente. Como primera técnica de recolección de información se realiza la observación, permitiendo conocer la realidad mediante la precepción directa y visual, siendo ésta de gran utilidad para esta investigación.

Es precisamente a partir de dicha observación que se puede realizar una triangulación entre lo que se escribe y se hace, incluyendo, lo que se dice. La observación permite comprender el contexto social, físico y económico del lugar de estudio; las relaciones de las personas, sus contextos, el comportamiento entre éstos, lo que hacen, con quien lo hace y la frecuencia en que lo hacen (Páramo y Duque, 2008).

Desde que se tiene conocimiento de la existencia del ser humano, la observación ha sido la piedra angular del conocimiento. Incluso durante el desarrollo de la persona, desde que el niño tiene uso de la vista, inicia su relación y su conocimiento con el mundo a través de la observación (Álvarez y Jurgenson, 2003). Los seres humanos observan todo el tiempo que están despiertos y conscientes: desde que vamos a la escuela o al trabajo, cuando comemos o nos divertimos, pero la mayoría de lo que observamos, lo olvidamos (Sampieri, Hernández y Baptista 2006).

Los propósitos esenciales de la observación en la investigación cualitativa son:

- Explorar ambientes, contextos y la mayoría de los aspectos de la vida social (Grinnell, 1997).
- Describir comunidades, contextos o ambientes; así mismo las actividades que se desarrollan en estos, las personas que participen en dichas actividades y los significados de las mismas (Patton, 1990).

- Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas (Jorgensen, 1989).
- Identificar problemas (Grinnell, 1997).
- Generar hipótesis para futuros estudios.

Anastas (2005), Mertens (2005) y Rogers y Bouey (2005), dan una idea de algunos de los elementos más específicos que se pueden observar, sugiriendo:

- ✓ Ambiente físico (entorno): tamaño, arreglo espacial o distribuciones, señales, accesos, sitios con funciones centrales, además, un elemento muy importante son nuestras impresiones iniciales. Es recomendable no interpretar el contexto o escenarios con adjetivos generales, salvo que presenten comentarios de los participantes.
- ✓ Ambiente social y humano (generado en el ambiente físico): forma de organización en grupos y subgrupos, patrones de interacción o vinculación. Características de los grupos, subgrupos y participantes; actores clave; líderes y quienes toman decisiones; costumbres. Además de nuestras impresiones iniciales al respecto.
- ✓ Actividades (acciones) individuales y colectivas: ¿qué hacen los participantes?, ¿a qué se dedican?, ¿Cómo y cuándo lo hacen?, propósitos y funciones de cada una.
- ✓ Artefactos que utilizan, los participantes y funciones que cubren.
- ✓ Hechos relevantes, eventos e historias ocurridas en el ambiente y a los individuos. Se pueden presentar en una cronología de sucesos o, en otro caso, ordenados por su importancia.
- ✓ Retratos humanos, de los participantes.

Tradicionalmente se ha hablado, desde el paradigma cuantitativo, de dos tipos de observación: la no participante y la participante. La ilusión positivista de que el investigador podía separarse por completo y lograr la objetividad no se acepta en la investigación cualitativa. Incluso si se observa un video y el investigador no tiene contacto con las personas observadas, su interpretación de lo que observa lo convierte en participante. De esta manera, en los textos cualitativos solo se habla de observación participante, por lo que parece mucho más adecuada la subdivisión de los tipos de observador:

Observador completo. Esta función se da en casos en que los participantes no ven ni notan al observador. En la época actual, esto resulta factible por grabaciones de video o audio y por fotografías. Constituye el método de más similitud con la observación no participante, y a la vez es la más lejana de la observación naturalista.

Observador como participante. Se refiere al investigador que cumple la función de observador durante periodos cortos, pues generalmente a esto le siguen las observaciones de entrevistas estructuradas. Este tipo de observación también se aleja de la naturalista.

Participante como observador. Este papel resulta mucho más naturalista y consiste en que el investigador se vincule más con la situación que observa; incluso, pueden adquirir responsabilidades en las actividades de grupo que observa. Sin embargo, no se convierte completamente en un miembro del grupo ni comparte la totalidad de los valores ni de las metas del grupo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Participante completo. Este papel de investigación implica que el investigador es ya un miembro del grupo a estudiar o en el curso de la investigación se vuelve un miembro con plenos derechos.

Además, según Callejo (2002), la denominada observación participante puede considerarse el ejemplo por excelencia del carácter de prácticas, en lugar de técnicas, de los métodos de la investigación cualitativa. La observación participante, es algo más amplio, es un modo de estar en el mundo característico de los investigadores. En cuanto, tal modo de estar en el mundo asume: la preocupación por aquellas formas de vida social u organización que pueden considerarse relativamente anormales, fuera de la norma dominante en la sociedad asimismo dominante, y cierta ambición de totalidad dirigida en sus distintos niveles, ya sea desde la total integración del observador en lo observado, ya sea la de dar cuenta de todo el mundo social observado.

El principal uso de la observación participante se encuentra en el estudio de lo que relativamente se sale de la norma: lo que todavía no se entiende, lo incipiente, las otras culturas, los grupos semiocultos o clandestinos y lo que tiende a encerrarse entre los muros de las Instituciones (instituciones totales, centros laborales, laboratorios, entre otros.). Es decir, en aquellos espacios sociales donde lo normal es puesto entre paréntesis, denegado, donde se asume que las cosas funcionan socialmente de otra manera distinta a la que se tiene por normal o la que aparece en los discursos formales de las Instituciones.

Por lo tanto, su uso es especialmente interesante para el estudio profundo de la vida cotidiana de las organizaciones, Instituciones y grupos sociales que ocupan un lugar periférico en la sociedad, lo que, en el ámbito de la salud se traduce en su utilización en el estudio de la vida cotidiana y organizativa de centros sanitarios, de asociaciones profesionales específicas, salas de hospital, psiquiátricos, entre otros.

Su objetivo es que lo normal en tales espacios sociales fluya, aunque esté lejos de la norma central de la sociedad dominante, de lo que se considera como normal fuera de tales espacios sociales particulares (Callejo 2002).

Fundamentalmente, la observación participante es la integración del observador en el espacio de la comunidad observada. Es más, esta práctica puede considerarse un espacio sin tiempo. La observación participante está definida por la interacción entre observador y observado en el espacio de los últimos. El primer elemento de participación es espacial, el espacio de la comunidad observada. De aquí que la selección del espacio adquiera un lugar estratégico primordial en las investigaciones con esta práctica. Como tal espacio, no todos los espacios son susceptibles de ser observados, ni de permitir la presencia de un observador.

Así, Taylor y Bogdan (1996), hablan de un espacio de fácil acceso, donde se puede establecer una relación inmediata con los informantes y recoger datos directamente relacionados con los intereses de la investigación. Al respecto, hay que señalar que es la investigación la que constituye el espacio y su selección y no al revés, como indican algunos aprendices de investigador que presentan como objetivo: “ver lo que pasa en un centro de salud”, “ver lo que ocurre en la sala de espera de un centro de salud” etc. Bien es cierto que, una vez seleccionado el escenario para la observación, pueden indicarse algunos procedimientos para entrar en él y registrar lo que ocurra de significativo; pero pocos para la propia situación de estar allí, dada la apertura a las distintas circunstancias prácticas. Ha de subrayarse que la lógica de la práctica de la observación participante se encuentra en su integración en las prácticas observadas.

Para realizar las observaciones durante el desarrollo del proyecto se hizo uso de grabaciones en audio para las entrevistas, que fueron previamente aprobados por la universidad, ya que se trató de un ejercicio netamente académico, en el que los resultados serán benéficos para la institución de educación superior.

7.3.3.4. Entrevista semiestructurada.

La entrevista cualitativa es íntima, flexible y abierta. Se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistado). Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas o abiertas.

En las estructuradas, el entrevistador(a) realiza su labor basándose en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe que ítems se preguntaran y en qué orden). Las entrevistas semiestructuradas, por su parte 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 sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (Hernández, et al. 2006). Cada entrevista es una experiencia de dialogo única y no hay estatzización.

Al incorporar programas para análisis de datos, aumenta la calidad de la investigación educativa, puesto que fortalece la coherencia y el rigor de los procedimientos analíticos (Seale, 1999; Weitzman, 2000).

En esta investigación, se aplicaron entrevistas (Anexo 5) a cuatro (4) Docentes de las asignaturas de comprensión y producción de textos, técnicas de expresión oral y escrita y gramática y técnicas de redacción, la cual estuvo enfocada en indagar acerca de las actividades de aula en relación a la escritura y la lectura, la responsabilidad de la enseñanza de la escritura en la universidad, los problemas y estrategias para el mejoramiento de las habilidades lingüísticas.

Para el planteamiento de las preguntas de la entrevista, se tendrá en cuenta las categorías: prácticas y conocimientos. Una entrevista, es una conversación que tiene una estructura y un

propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. Kvale (1996), define que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es “obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos”.

Tiende a definirse la entrevista cualitativa, también denominada en profundidad, como una conversación ordinaria, con algunas características particulares. Como una situación, normalmente entre dos personas, en la que se van turnando en la toma de la palabra, de manera que el entrevistador propone temas y el entrevistado trata de producir respuestas localmente aceptables. Pero son precisamente tales características particulares de la situación las que alejan a la entrevista de una conversación ordinaria.

Para comprender una entrevista cualitativa, autores como Álvarez y Jurgenson (2003), delimitan los doce elementos siguientes tal como se menciona a continuación:

- Mundo de la vida: Se considera que el tema de la entrevista cualitativa es la vida de la persona entrevistada y su relación con la propia vida.
- Significado: La entrevista busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo del entrevistado. El entrevistador registra e interpreta el significado de lo que dice y la forma en que se dice.
- Cualidad: La entrevista busca obtener un conocimiento cualitativo por medio de expresado en el lenguaje común y corriente, y no busca la cuantificación.
- Descripción: La entrevista busca descripciones ricas de los diversos factores de la vida de las personas.

- Especificidad: Se persiguen descripciones de situaciones específicas, y no opiniones generales.
- Ingenuidad propositiva: El entrevistador mantiene apertura plana a cualquier fenómeno inesperado o nuevo, en vez de anteponer ideas y conceptos preconcebidos.
- Focalización: La entrevista se centra en determinados temas; no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada.
- Ambigüedad: Las expresiones de las personas entrevistadas pueden en ocasiones ser ambiguas, reflejando así las contradicciones con las que vive una persona en su mundo.
- Cambio: El proceso de ser un entrevistado puede producir introspección en el individuo, por lo que, en el curso de la entrevista, este puede cambiar las descripciones o los significados respecto de cierto tema.
- Sensibilidad: Diferentes entrevistadores propician diferentes respuestas sobre determinados temas, dependiendo de su grado de sensibilidad y conocimiento sobre el tema en particular.
- Situación interpersonal: El conocimiento se producirá a partir de la interacción personal durante la entrevista.
- Experiencia positiva: Una entrevista de investigación bien realizada puede constituir una experiencia única y enriquecedora para el entrevistado, quien a lo largo de ella puede obtener visiones nuevas acerca de su propia situación de vida.

Ahora bien, desde la investigación cualitativa, se realizan entrevistas semiestructuradas que tienen secuencias de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados. Kvale (1996), sostiene que la preparación de antemano es esencial para la interacción y el resultado

de una entrevista. Una parte muy importante de la investigación debe haberse llevado a cabo antes de encender la grabadora en la entrevista. Se debe contextualizar a las personas entrevistadas antes y al terminar la entrevista.

Para esta investigación, se aplicaron las entrevistas a 4 docentes de la CUN quienes aceptaron de manera voluntaria participar en el proyecto. La entrevista (Anexo4) se elaboró bajo un guion con 15 preguntas en las cuales se indagaba acerca de la enseñanza, importancia y pertinencia de la escritura y la lectura en la universidad, estas percepciones, la experiencia y las estrategias utilizados en el aula de clase permiten realizar una triangulación en la fase de análisis, para la construcción de nuevos saberes.

En la Tabla 4 se relacionan las características de los docentes participantes en la Entrevista.

Tabla 4. Características docentes – Entrevistas

Características	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Sexo	Mujer	Hombre	Hombre	Mujer
Edad	33	35	50	72
Experiencia docente	5 años	7 años	25 años	21 años
Asignaturas que orienta	Comprensión y Producción de Textos Técnicas de Expresión Oral y Escrita	Semiótica Comprensión y Producción de Textos	Taller de Radio Básica Periodismo Investigativo	Explorar para Investigar Ética y Responsabilidad Social

Duración de				
entrevista	15 minutos	20 minutos	10 minutos	10 minutos
Fecha de				
entrevista	10 abril	10 mayo	14 mayo	15 mayo

Fuente: autor

7.3.3.5. Técnicas para sistematización y análisis de la información

Una vez recolectada la información, se procederá a sistematizar la misma, levantando categorías de análisis para interpretar y describir el fenómeno estudiado posteriormente. De esa manera, se proponen como técnicas de sistematización y análisis, la revisión documental y el análisis de contenido. Para el primero se emplearán matrices de categorización a partir de las fuentes recopiladas y en el segundo caso se relaciona la pregunta de cada cuestionario, luego se grafica por medio de una tabla de frecuencia identificando número de estudiantes y respuestas marcadas; posteriormente mediante una gráfica se representan las opciones y los porcentajes con esos resultados, se procede a analizar cada una de las respuestas de los estudiantes esta interpretación y análisis se hace de manera descriptiva teniendo en cuenta que la investigación es de tipo cualitativo.

8.3.3.5.1. *Revisión documental.* La revisión documental, de acuerdo con lo planteado por Rodríguez (2005) y Finol de Navarro y Nava de Villalobos (1993), es una actividad realizada para solucionar un problema a partir de una revisión sistemática de documentos escritos. En este caso las características de los Micro diseños relacionados con las habilidades lingüísticas con enfoque a la escritura al interior de los programas académicos de la CUN-Neiva y las producciones de los estudiantes en dichos espacios académicos. Para Finol de Navarro y Nava de Villalobos (1993), la revisión documental se trata de un tipo de trabajo, que utiliza el pensar reflexivo, el pensamiento lógico, el análisis y la síntesis, lo que permite desarrollar la capacidad creadora y de cuestionamiento propia del ser humano.

De esta forma, el objetivo fundamental de la revisión documental, es la producción de conocimientos, los cuales se logran con la aplicación rigurosa de un proceso sistemático, reflexivo y crítico, basado en la observación de fuentes auténticas. El nuevo conocimiento generado a partir de la revisión documental, dada la naturaleza especial de este proceso, ligado fuertemente a la interpretación y a la descripción, se traduce en la explicación o descripción de una característica, esencia o funcionamiento de un hecho o un fenómeno (Finol de Navarro y Nava de Villalobos, 1993), que en el caso de esta investigación se traduce en las características del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Esta técnica, tiene un carácter descriptivo, cuyas características esenciales son la recogida y discusión de los datos, el análisis y la interpretación de los mismos. El método de recogida de datos es específico, dada la naturaleza documental de las fuentes. En cuanto a la interpretación de los mismos, esta constituye una actividad fundamental sobre la que reposa una alta cuota del valor de la investigación.

8.3.3.5.2. *Análisis de contenido*. De acuerdo con la definición clásica de Berelson (1971), el análisis de contenido es una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa.

Krippendorff (1980), extiende la definición del análisis de contenido a un método de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto.

Según Amórtegui (2011), el método del análisis de contenido es un método para estudiar y analizar las comunicaciones de forma sistemática, trata de analizar y estudiar con detalle el contenido de una comunicación escrita, oral y visual. En cuanto a esto se realiza una serie de pasos que conduce a los conocimientos mediante las técnicas de recolección que se utilizarán en esta investigación.

El análisis de contenido transforma sistemáticamente material verbal, textual o visual en datos cuantitativos, mediante un conjunto de códigos y reglas para aplicarlos. Este método cualitativo guarda cierta relación con los procedimientos de análisis de lenguaje que se utilizan en diversas disciplinas científicas. Sólo puede entenderse de una forma completa si se sitúa en el contexto de un diseño de investigación, ya que implica la verificación de hipótesis, hacer inferencias sobre las características del texto, las causas o antecedentes del mensaje y los efectos de la comunicación (Pérez, 1984).

De manera mucho más general, se puede considerar el método de análisis de contenido como la búsqueda del significado de un mensaje el cual puede por ejemplo un punto de vista o una historia de vida. Pero de manera más extensa este método se puede definir como una técnica indirecta que analiza la realidad a través de documentos que se van creando, teniendo la característica de combinar la observación y el análisis documental. Es por ello, que dicho método

se emplea cuando se ve la necesidad de codificar las respuestas obtenidas de una encuesta o una entrevista u observar las posturas en textos.

Para llevar a cabo el análisis de contenido de una serie de datos procedentes de la aplicación de un instrumento (Cuestionarios, Entrevistas), se elabora la agrupación de los relatos que serán divididos en dimensiones de la categorización en la que se tendrá en cuenta la operacionalización de cada una de las dimensiones (prácticas, educación, orientación), que da lugar a unos patrones comunes y tendencias en los relatos, los cuales sirven para conocer la importancia y similitud de los mismos, esto permite que se genere el planteamiento de la hipótesis de la investigación y la teorización para la comprensión e identificación de las prácticas docentes. Es decir que se describe cada uno de los relatos por dimensiones, los cuales generan los patrones comunes hallados en los relatos de los actores sociales.

8.3.3.5.3. Unidad de análisis. La unidad de análisis para este estudio será referente a las ideas que tienen en general los docentes de la CUN sede Neiva acerca de la enseñanza de la escritura, la percepción que tienen sobre esta competencia en sus estudiantes y sobre las prácticas de aula con las que la direccionan. Asimismo, se desea conocer el punto de vista que los estudiantes tienen sobre la orientación dada por los docentes respecto a la elaboración de textos académicos.

De esta manera, el discurso de docentes y estudiantes que se obtendrá a través de cuestionarios y entrevistas, serán la base de la investigación para identificar las concepciones que se tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, y la pertinencia e impacto de las metodologías aplicadas, sustentadas en el análisis de discursos escritos de los estudiantes y en resultados de la Competencia de Comunicación Escrita en el examen Saber Pro.

Una vez triangulada la información y analizada a la luz de diferentes elementos teóricos, se podrá sugerir el diseño de propuestas pedagógicas que mejoren el proceso de escritura académica y la calidad de los escritos.

8. Resultados y Análisis

En este punto del trabajo se hace la presentación de los resultados obtenidos durante el proceso de investigación con su respectivo análisis, teniendo en cuenta y como se referenció en el punto anterior, se presenta en dos fases: la primera de ellas desde un análisis descriptivo del estudio y la segunda, en una parte interpretativa del mismo.

8.1. Análisis parte descriptiva

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario que indaga aspectos socio demográficos, saberes y experiencia, enseñanza de la escritura que experimentan los docentes participantes, durante la práctica pedagógica. El cuestionario se aplicó a 15 docentes de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior – CUN de los programas Administración de empresas, Negocios internacionales y comunicación social y periodismo, de los cuales 8 son mujeres, es decir el 53% y el restante 47% son hombres (7 docentes)

Como bien se dijo, el instrumento aplicado recopiló datos de tipo personal en aspectos socio demográficos de los participantes, los conocimientos y la práctica desarrollada en su papel como docente, en los cuales se destacan aspectos como

- Sexo
- Edad

- Curso que orienta
- Tipo de vinculación con la universidad
- Tiempo de vinculación con la universidad

En un segundo momento, se analizaron los resultados de la aplicación de las escalas tipo likert de la experiencia y saberes (conocimiento) y la práctica pedagógica, para identificar las prácticas pedagógicas utilizadas por docentes universitarios y los factores con las variables de caracterización de los docentes participantes.

8.1.1. Caracterización socio demográfica docentes de la CUN.

A continuación, se relaciona la distribución de frecuencias para cada variable:

Sexo: De acuerdo con los análisis se evidencia que la mayoría es de sexo femenino que equivalen a 8 docentes (53.3%), seguido del sexo masculino del que se registraron 7 docentes, es decir (46.7%) tal y como se presentan en la Tabla 5 y la figura 6.

Tabla 5. *Distribución por sexo docentes*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	8	53,3	53,3	53,3
Masculino	7	46,7	46,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

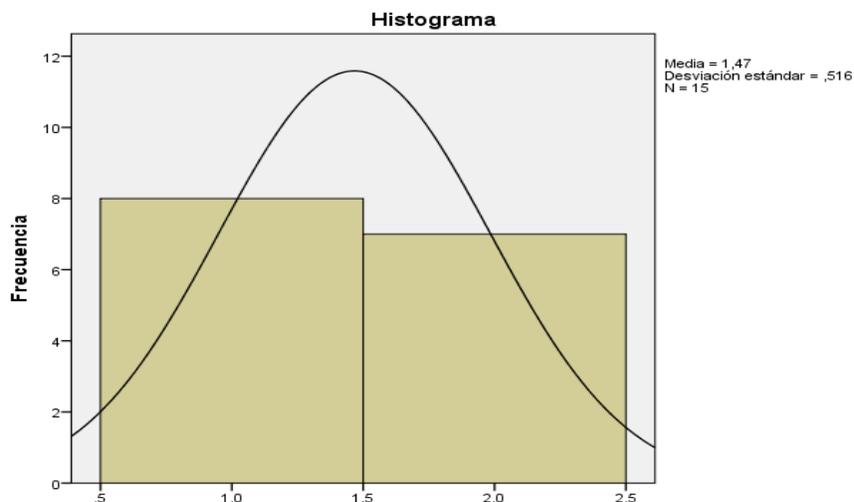


Figura 6 . Distribución por sexo docentes

Edad: Tal como se observa en la Tabla 6 y figura 7 respecto al análisis de la edad, se puede determinar que el mayor número de docentes es decir el 66.7% tienen entre los 31 a 40 años, seguido del 13.3% que tienen entre los 24 a 30 años y el mismo porcentaje tienen entre 51 a 60 años, lo cual representa confianza y sabiduría a la hora de dictar la cátedra.

Tabla 6. Distribución por edad de docentes

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
24 – 30	2	13,3	13,3	13,3
31 – 40	10	66,7	66,7	80,0
41 – 50	1	6,7	6,7	86,7
51 – 60	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

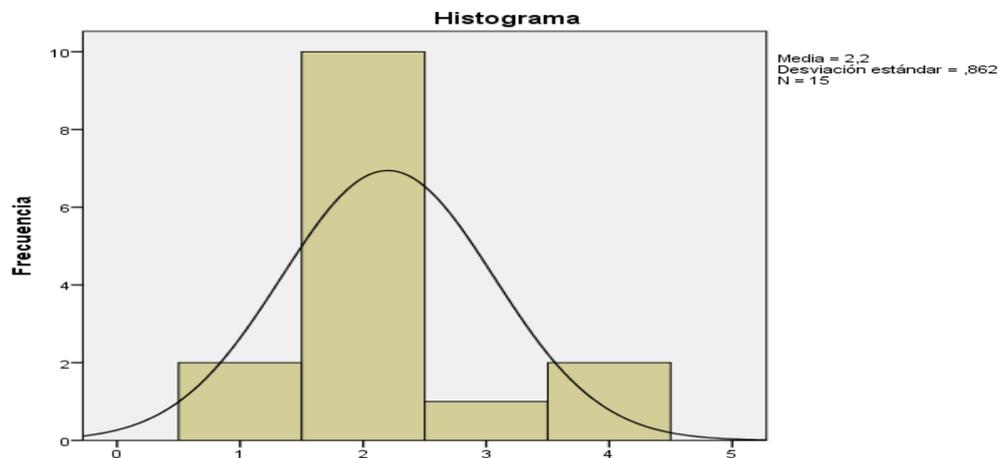


Figura 7. Distribución por edad de docentes

Curso que orienta: para esta variable la distribución nos muestra que el 40% de los docentes encuestados contestaron que orientan asignaturas en el programa de Comunicación Social, seguido del 26.7% que contestó que la mayor parte de las asignaturas que orientan son del área de Administración de Empresas, y en menor proporción 13.3% labora en el programa de negocios internacionales, 13.3% en otras áreas como diseño gráfico y audiovisuales. La distribución de frecuencias se presenta en la Tabla 7 y figura 8.

Tabla 7. Distribución por curso que orienta

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Negocios Internacionales	2	13,3	13,3	13,3
Administración de empresas	4	26,7	26,7	40,0
Audiovisuales	1	6,7	6,7	46,7
Diseñador gráfico	2	13,3	13,3	60,0
Comunicación social	6	40,0	40,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

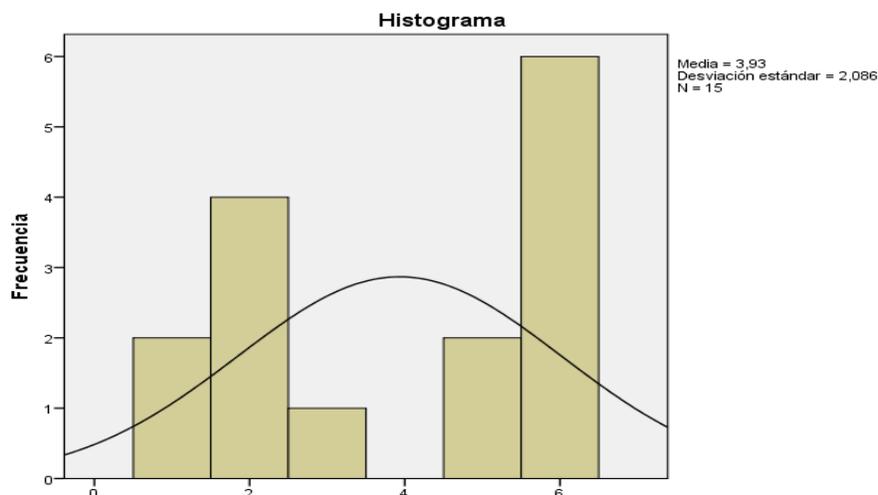


Figura 8. Curso que orienta

Programa al que pertenece: En esta variable, el 73.3% de los docentes encuestados contestaron que pertenecen al programa de Comunicación Social, lo cual favorece ampliamente al estudio, porque como bien se conoce, gran parte de los comunicadores sociales requieren excelentes habilidades lingüísticas para desempeñarse en los diferentes medios (prensa, radio y televisión), sin embargo no se puede desconocer que los demás programas de pre grado también requieren de las habilidades lingüísticas en el ejercicio de su formación académica y profesional, por lo tanto el 13.3% pertenecen al programa de Administración de Empresas y el restante 13.3% a Negocios Internacionales. La distribución se observa en la Tabla 8 y Figura 9.

Tabla 8. Distribución por programa al que pertenecen

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Administración de Empresas	2	13,3	13,3	13,3
Negocios Internacionales	2	13,3	13,3	26,7
Comunicación Social	11	73,3	73,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

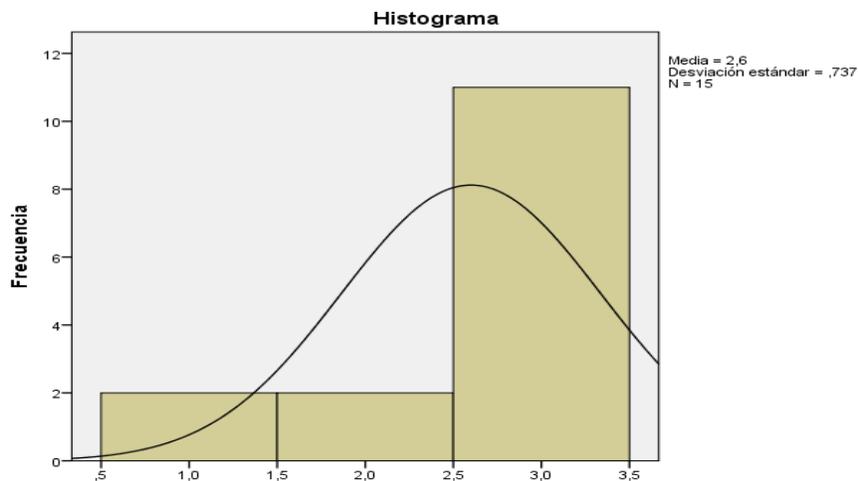


Figura 9. Programa al que pertenece

Vínculo laboral con la universidad: Para esta categoría se puede observar que el 66.7% (10) de los docentes tienen vinculación laboral de medio tiempo, seguido de 4 profesores, es decir el (26.7%) que contestaron que están vinculados de tiempo completo y llevan varios años en la universidad, y tan solo un 6.7% (1) docente contestó que ejerce la labor por cátedra. La tabla 9 y Figura 10, muestran las frecuencias de la variable.

Tabla 9. Distribución por vinculación a la Universidad

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Tiempo completo	4	26,7	26,7	26,7
Medio tiempo	10	66,7	66,7	93,3
Catedrático	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

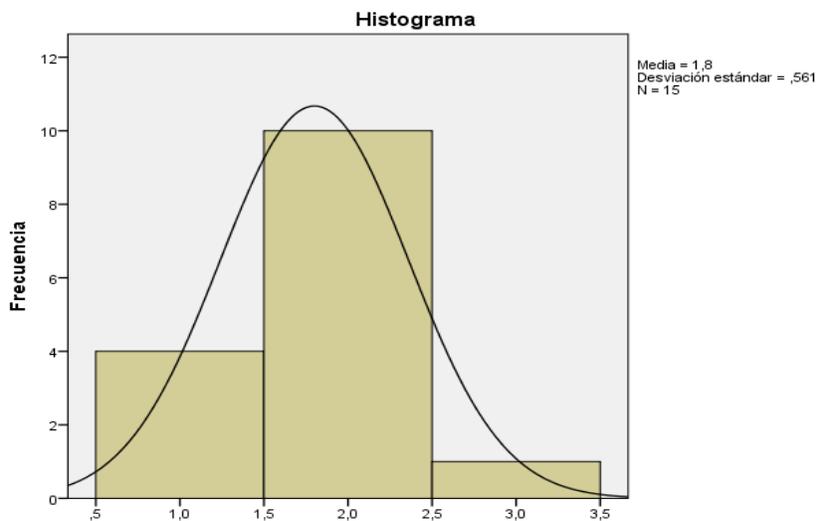


Figura 10. Vinculación laboral con la universidad

Tiempo de vinculación: En esta categoría se evidencia que 9 de los docentes tienen entre 2 a 12 meses de vinculados con la institución (60%), mientras que 6 docentes llevan vinculados 36 meses en la universidad (40%). En la Tabla 10 y Figura 11, se aprecian las frecuencias y la distribución.

Tabla 10. Distribución por tiempo de vinculación en la Universidad

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1 a 12 meses	9	60,0	60,0	60,0
36 meses	6	40,0	40,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

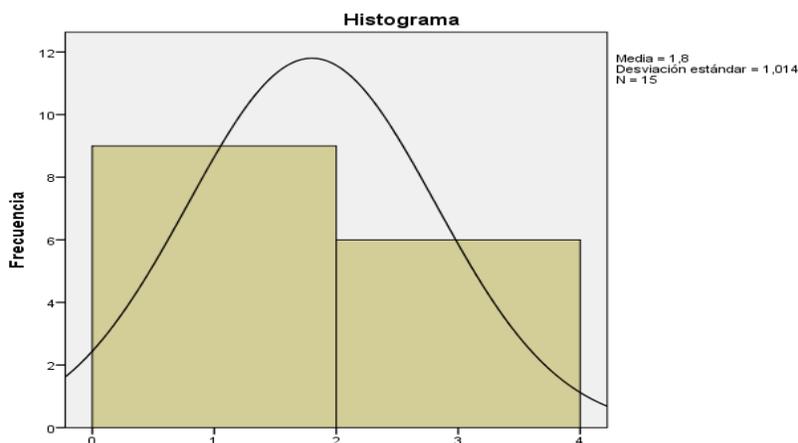


Figura 11. Tiempo de vinculación

8.1.2. Caracterización sobre saberes y experiencia desde la práctica laboral como docente.

Esta sección hace referencia al conocimiento y experiencia que tienen los docentes en relación a la escritura y lectura, los propósitos por los que lee y escribe, los tipos de textos que escribe, la frecuencia con el que lo hace y los espacios que genera desde su práctica laboral para que sus estudiantes se motiven a escribir. Se analizan las siguientes variables de caracterización:

Gusto por la escritura y la lectura: Esta variable contó con las opciones de respuesta para el contexto de análisis en el ejercicio de su labor, cuyos resultados evidencian que 14 de ellos, si gustan de la escritura y la lectura, es decir el 93%. fortalecen su labor con la lectura de documentos que apoyan el contenido de sus clases y por ende la escritura, tan solo el 6.7% dice que muy poco escribe y por esta razón es que agradece a las tecnologías de la información y la comunicación que le han aportado mucho. En la Tabla 11 y Figura 12 se presenta la distribución obtenida.

Tabla 11. *Gusto por la escritura y la lectura*

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	14	93,3	93,3	93,3
No	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

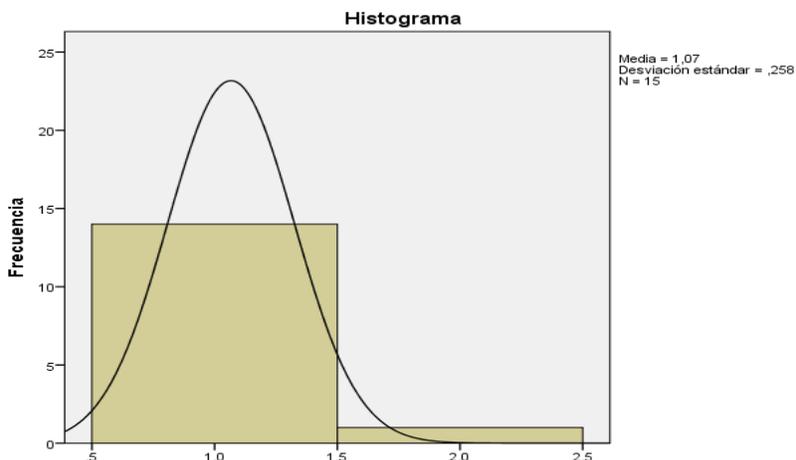


Figura 12. Gusto por la escritura y la lectura

Razones por las que le gusta escribir: En relación a esta variable se puede evidenciar que el 40% de los docentes argumentan que la principal razón por la que escriben es por conocimiento, es decir que entre más se lea mayores fortalezas se tienen para la escritura, un 33.3% argumenta que de esa manera se genera mayor creatividad e innovación, lo que genera aportes significativos al conocimiento, el 13.3% manifiesta que la escritura le permite expresar con palabras lo que oralmente no puede decir, el 6.7% dice que escribiendo se puede comunicar mejor y el 6.7% restante argumentan que definitivamente no les gusta escribir. Estas razones se justifican en la Tabla 12 y Figura 13.

Tabla 12. Razones por las que le gusta escribir

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Conocimiento	6	40,0	40,0	40,0
Creación e innovación	5	33,3	33,3	73,3
Expresión	2	13,3	13,3	86,7
Comunicación	1	6,7	6,7	93,3
No le gusta	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

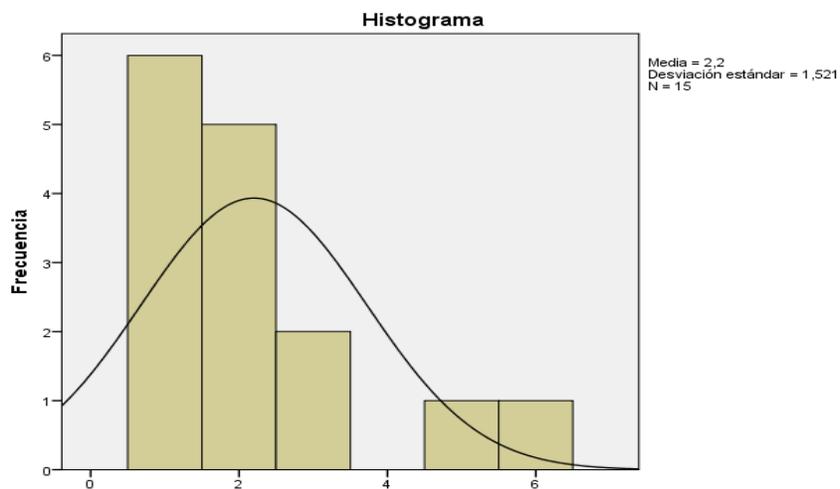


Figura 13. Razones por las cuales les gusta escribir

Géneros textuales que le gusta escribir: En relación a esta variable, el 33.3% es decir 5 docentes argumentaron que el género textual que más escriben son los artículos porque las publicaciones de estos, además de generar un aporte a la educación, mejora el currículo y tiene un reconocimiento en la parte del escalafón docente, el 26.7% de los docentes prefieren la escritura de ensayos de carácter crítico, favorable para la reflexión y la escritura de otros documentos. Así también el 13.3% afirmó que les gusta la escritura poética para conservar la línea de la poesía y fortalecer la literatura desde la docencia. La Tabla 13 y Figura 14 presenta los géneros textuales de preferencia de los docentes a la hora de escribir.

Tabla 13. Géneros textuales que le gusta escribir

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ensayos	4	26,7	26,7	26,7
Resúmenes	3	20,0	20,0	46,7
Poesía	2	13,3	13,3	60,0
Artículos	5	33,3	33,3	93,3
Ninguno	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

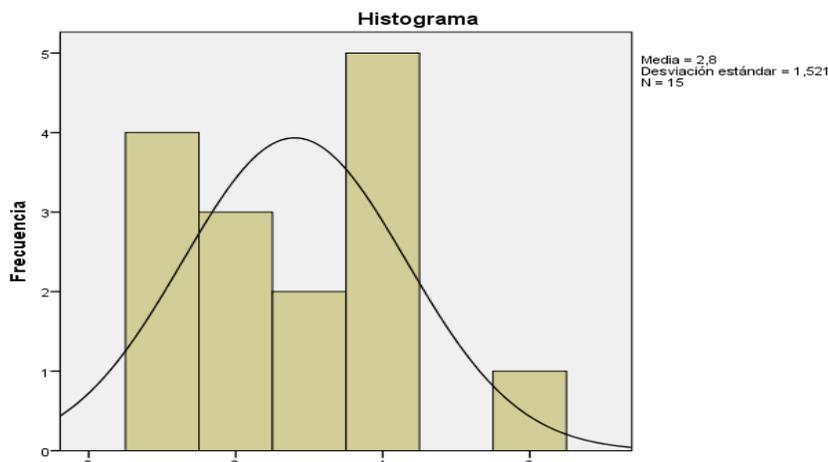


Figura 14. Géneros textuales que le gusta escribir

Propósito de la lectura: En esta variable, el 33.3% de los docentes argumenta que el principal propósito por el que leen es para la preparación de las clases, ya que requieren de un respaldo bibliográfico para dar soporte a los temas tratados en las asignaturas, el 26.7% afirma que se encuentran participando en un semillero de investigación por lo que la mayor parte de sus lecturas corresponden a temas referentes a los estudios que realizan, el 20% de los docentes leen para eventos académicos como seminarios y el 6.7% participan en concursos académicos que requieren de la lectura de temas específicos. En Tabla 14 y Figura 15 se muestra el propósito por el que leen los docentes.

Tabla 14. Propósito de la lectura

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Club de lectura	1	6,7	6,7	6,7
Semillero de Investigación	4	26,7	26,7	33,3
Preparación de clase	5	33,3	33,3	66,7
Evento académico	3	20,0	20,0	86,7
Concurso	1	6,7	6,7	93,3
Otro	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

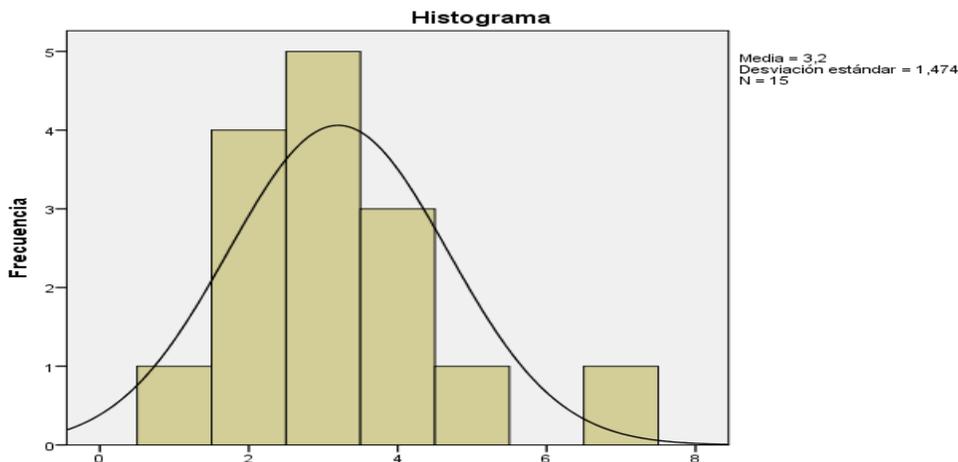


Figura 15. Propósito de la lectura

En lo que guarda relación con las actividades académicas para las que escribe el 33.3% argumenta que como docente estas actividades están relacionadas con la asignatura a la cual se dirigen escritos, el 26.7% contestó que a la labor institucional, especialmente como en el caso del programa de Comunicación Social que requiere de buena labor de escritura, el 20% para la labor de semilleros de investigación y tan solo el 6.7% como aporte para la escritura de revistas indexadas de amplio favorecimiento para la revista del programa universitario a nivel nacional, por lo que se hace útil y favorable para que la labor de escritura se haga en ambas partes tanto en docentes como en los estudiantes y se demuestre coparticipación en la escritura de textos a nivel institucional. La Tabla 15 y Figura 16 muestran el propósito para el que escriben los docentes de la CUN Neiva.

Tabla 15. Propósito por el que escriben los docentes

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Revista indexada	1	6,7	6,7	6,7
Periódico institucional	4	26,7	26,7	33,3
Asignatura	5	33,3	33,3	66,7
Semillero de Investigación	3	20,0	20,0	86,7
Evento	1	6,7	6,7	93,3
Ninguna	1	6,7	6,7	100,0

Total	15	100,0	100,0
--------------	-----------	--------------	--------------

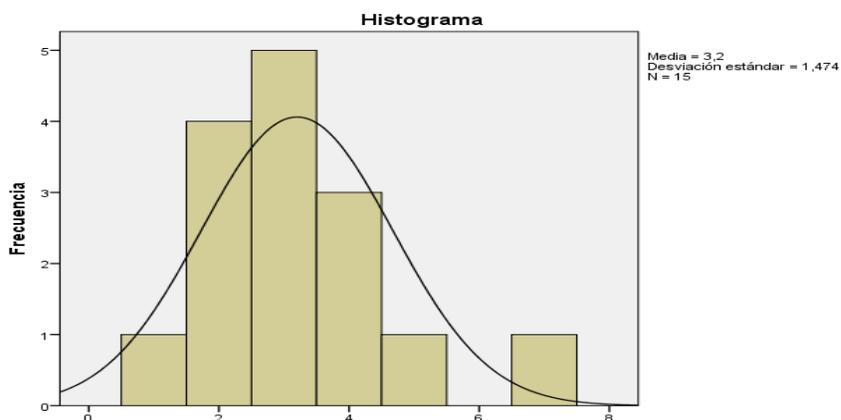


Figura 16. Propósito por el que escriben los docentes

En lo que tiene relación con la frecuencia de lectura y escritura de los docentes, se pudo observar que el 46,7% manifestó realizar esta actividad de manera diaria y el 26,7% de manera semanal, lo cual quiere decir que la escritura hace parte de las actividades cotidianas de los docentes. Esta frecuencia se puede observar en la Tabla 16 y Figura 17.

Tabla 16. Frecuencia para leer y escribir

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diaria	7	46,7	46,7	46,7
Anual	2	13,3	13,3	60,0
Semanal	4	26,7	26,7	86,7
esporádicamente	1	6,7	6,7	93,3
Trimestral	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

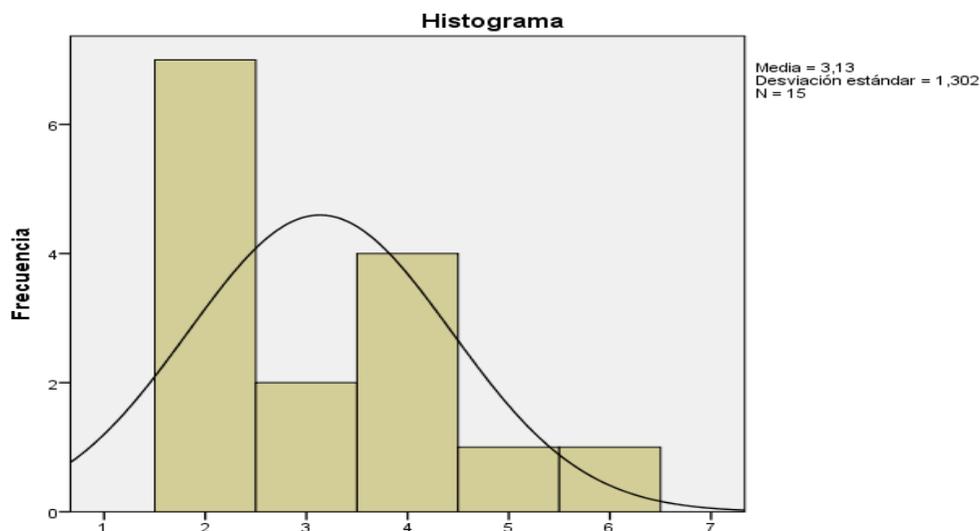


Figura 17. Frecuencia para la lectura y escritura

Respecto a la apropiación de la escritura en los espacios académicos, donde los escritos deben aparecer como principal aportante a la sociedad del conocimiento, se encontró que el 40% de los docentes, es decir 6 de los encuestados contestó que gusta de los escritos de tipo investigativo, seguidos del 33.3% que gusta de ellos para generar espacios de participación y conocimientos, dado que desde la educación se incentiva en alta parte dichos procesos y se fortalecen las habilidades lingüísticas en los estudiantes. La frecuencia se puede observar en la Tabla 17 y Figura 18.

Tabla 17. Escritura en los espacios académicos

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Investigación	6	40,0	40,0	40,0
Participación y consulta	2	13,3	13,3	53,3
Construcción conocimiento	5	33,3	33,3	86,7
Incrementar habilidades comunicativas	1	6,7	6,7	93,3
Ninguna	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

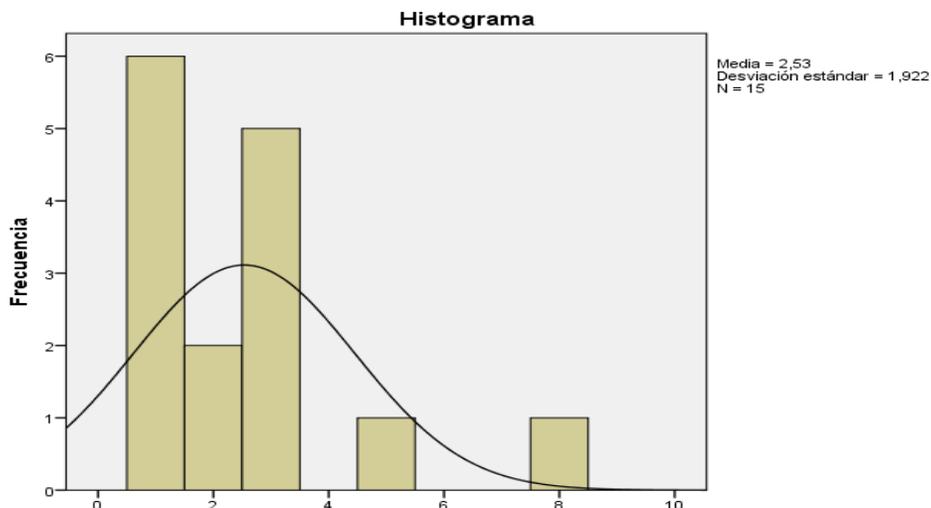


Figura 18. Escritura en los espacios académicos

En relación al apoyo que los docentes suministran a sus estudiantes para que entreguen textos académicos de calidad, se evidencia que el 40% de los docentes encuestados contestaron que la principal ayuda es orientándolos para que se motiven a escribir, mientras que el 20% argumenta que es un alto aporte a la labor de espacios de resolución por lo que se hace necesario que se establezcan estrategias que permitan que los estudiantes escriban y se lleve una labor de seguimiento, a este respecto, el 26,7% contestó que estos seguimientos se realizan a los avances de la estructura del texto y el 13,3% restante de los docentes aseguran que hacen revisión del texto, su respectiva retroalimentación y devuelve a sus estudiantes para ajustes. Esta variable se puede observar en la Tabla 18 y Figura 19.

Tabla 18. Apoyo a la escritura de textos académicos de calidad por parte de los docentes a sus estudiantes

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Indicaciones	6	40,0	40,0	40,0
Genero espacios de resolución	3	20,0	20,0	60,0
Realizo seguimiento	4	26,7	26,7	86,7
Revisión de textos	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

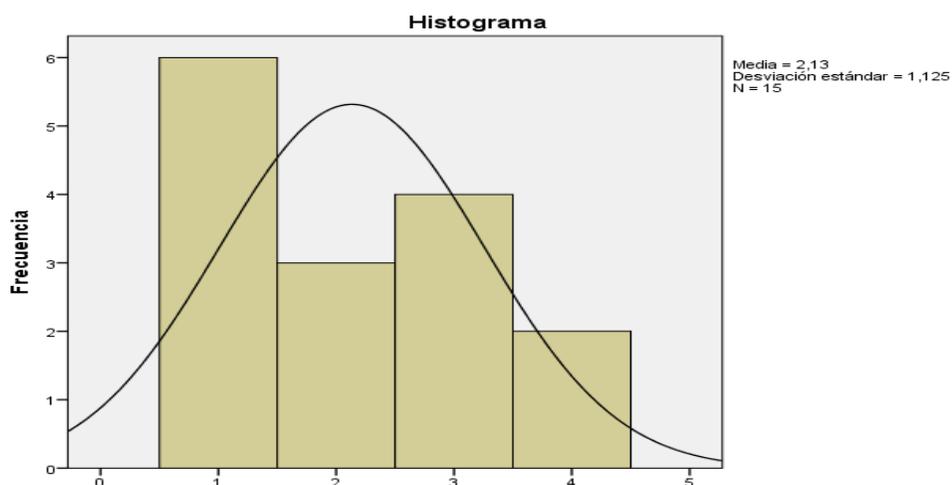


Figura 19. Apoyo a la escritura de textos académicos de calidad.

En lo que respecta a la evaluación de textos, las consideraciones a tener en cuenta por parte de los docentes, se evidencia que el 46% les interesa que los estudiantes cumplan con el compromiso adquirido, mientras que el 33.3% tiene en cuenta la organización de las ideas en le texto, seguido del 13.3% que se interesa porque la exposición del contenido sea claro, teniendo en cuenta que es favorable que se escriban textos en donde su contenido sea entendible para el lector, finalmente el 6,7% asegura tener en cuenta la cantidad de páginas de la composición textual. La frecuencia de estas consideraciones se puede observar en la Tabla 19 y Figura 20.

Tabla 19. Consideraciones para la evaluación de textos académicos

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Número páginas	1	6,7	6,7	6,7
Cumplimiento del compromiso	7	46,7	46,7	53,3
Organización de Ideas	5	33,3	33,3	86,7
Claridad en la exposición	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

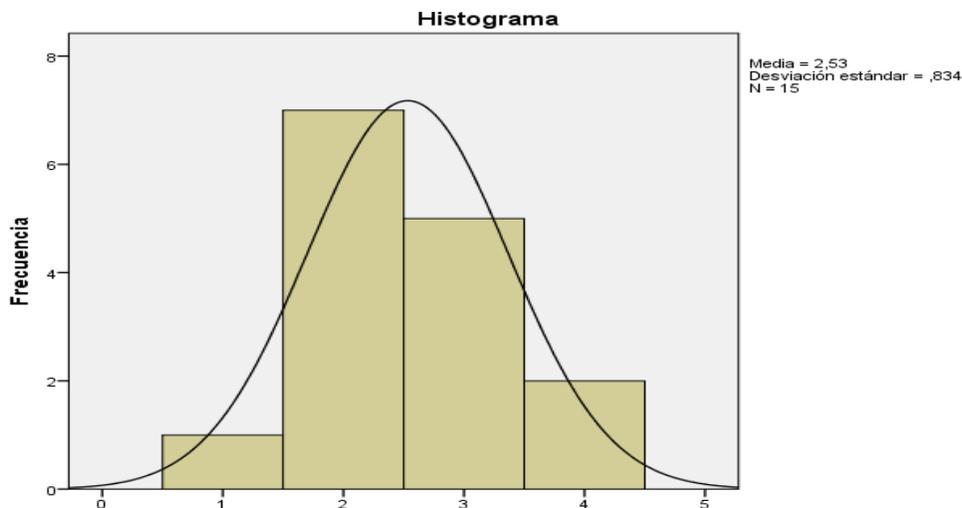


Figura 20. Consideraciones para la evaluación de textos

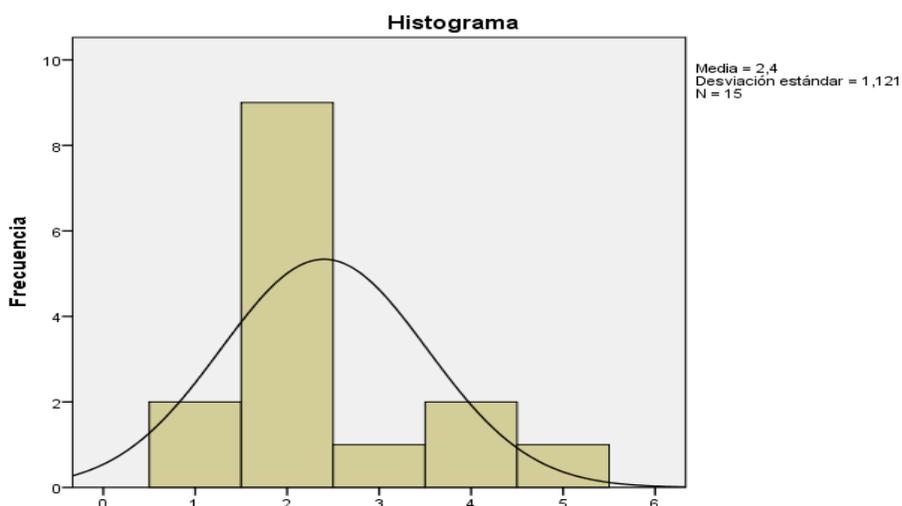
8.1.3. Consideraciones para conocer el acuerdo o desacuerdo de los docentes en relación a la escritura académica.

Se presenta el análisis de una serie de afirmaciones que permitieron conocer la opinión de los docentes respecto a la escritura académica, los cuales se valoraron bajo los criterios: *Totalmente de acuerdo, Desacuerdo, Inseguro, en Desacuerdo, Totalmente en Desacuerdo*, a continuación, se relacionan los resultados a estas indagaciones:

Se indagó acerca de la frase “la escritura es un conocimiento que es responsabilidad de la educación primaria” respecto a esta afirmación el 60% de los docentes contestó que estaban de acuerdo, teniendo en cuenta que en la escuela se inicia la etapa de aprendizaje de la escritura y la lectura, es allí en donde se presentan los cambios y ajustes en el lenguaje del niño y la transmisión de las bases del conocimiento que lo guiarán durante todo el proceso formativo, el 13.3% respondieron estar totalmente de acuerdo, mientras que el otro 13.3% contestaron estar en desacuerdo, el 6.7% manifestaron estar totalmente en desacuerdo y el 6.7% restante están inseguros de su respuesta, tal y como se muestra en la Tabla 20 y Figura 21.

Tabla 20. Responsabilidad de la educación primaria respecto a la escritura

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	2	13,3	13,3	13,3
De acuerdo	9	60,0	60,0	73,3
Inseguro	1	6,7	6,7	80,0
En desacuerdo	2	13,3	13,3	93,3
Totalmente en desacuerdo	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Figura 21.** Responsabilidad de la educación primaria respecto a la escritura

La escritura está directamente relacionada con procesos de lectura, por lo que, si el sujeto lee de forma constante, su escritura es más fluida y las ideas afloran de manera más rápida, creativa y espontánea; respecto a la afirmación a los estudiantes no les gusta leer por lo tanto se les dificulta escribir, 8 de los docentes (53.3%) están totalmente de acuerdo con esta afirmación, el 33.3% contestó que estar de acuerdo, esto quiere decir que quizás uno de los principales inconvenientes que se presentan en la escritura de los textos académicos de los estudiantes es la falta de interés por la lectura, lo que conlleva en ocasiones a dificultades ortográficas, carencia de pensamiento crítico y reflexivo e inconvenientes para expresarse de manera verbal y escrita, el 13.3% restante

está inseguro en su respuesta. En la Tabla 21 y Figura 22 se muestran las apreciaciones de los docentes.

Tabla 21. *A los estudiantes no les gusta leer, por lo tanto, se les dificulta escribir*

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	8	53,3	53,3	53,3
De Acuerdo	5	33,3	33,3	86,7
Inseguro	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

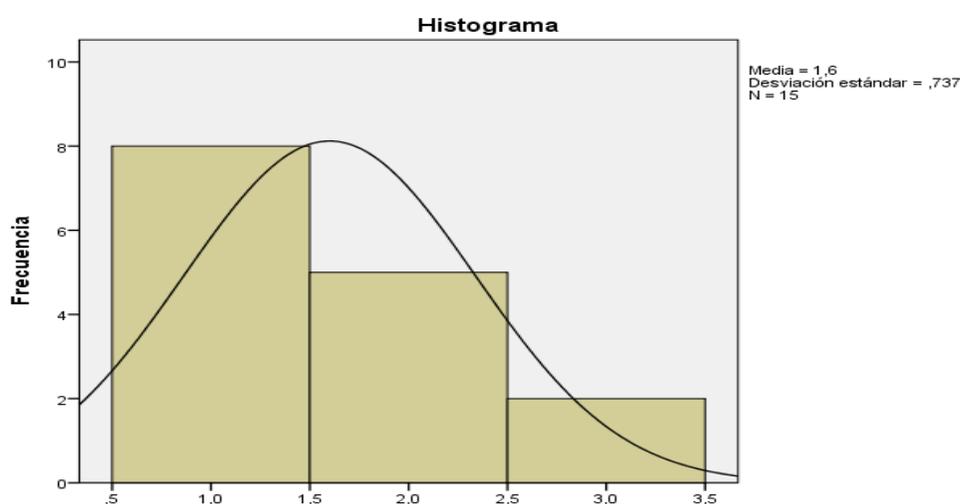


Figura 22. *A los estudiantes no les gusta leer, por lo tanto, se les dificulta escribir*

En relación a la afirmación: la lectura es fundamental para fomentar la creatividad y los nuevos saberes, el 66.7% de los docentes afirmó estar totalmente de acuerdo, porque la lectura además de mejorar la escritura y fortalecer la comunicación, desarrolla capacidades cognitivas y estimula la creatividad, el 33.3% manifestó estar de acuerdo por las bondades y beneficios que genera la lectura. En la Tabla 22 y la Figura 23 se muestra los resultados de esta indagación.

Tabla 22. *La lectura fomenta la creatividad y los nuevos saberes*

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--------	------------	------------	-------------------	----------------------

Totalmente de acuerdo	10	66,7	66,7	66,7
De acuerdo	5	33,3	33,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

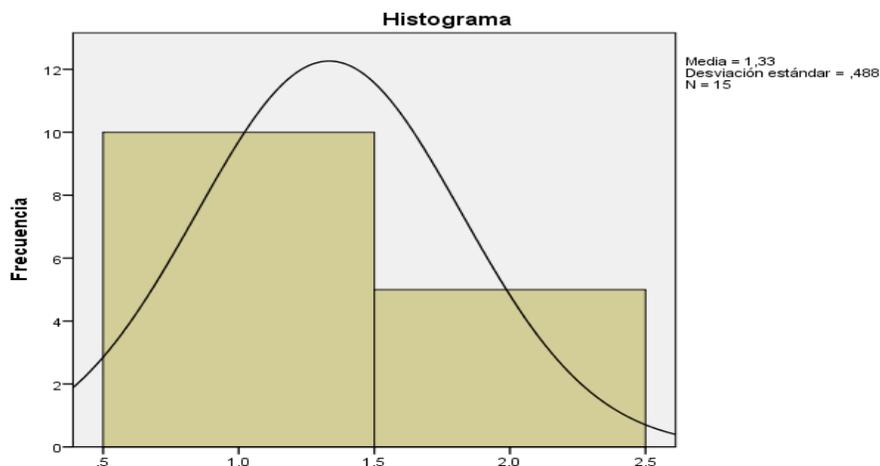


Figura 23. La lectura fomenta la creatividad y los nuevos saberes

En cuanto a la afirmación: La universidad tiene la obligación de enseñar la naturaleza de la profesión no de escritura, el 33% de los docentes afirma estar de acuerdo, porque la enseñanza de la escritura es un proceso propio de la educación primaria y se supone que los estudiantes deben llegar a la universidad con este conocimiento fortalecido, el 26.7% manifiesta estar totalmente en desacuerdo, debido a que además de enseñar la naturaleza de la profesión, los docentes universitarios deben reforzar el proceso escritural como complemento importante y quizá fundamental para la integralidad del profesional, el 20% de los docentes están inseguros con esta afirmación y el 20% restante están en desacuerdo porque la escritura hace parte de la formación del profesional. En la Tabla 23 y Figura 24 se muestra los resultados de la afirmación.

Tabla 23. La universidad tiene la obligación de enseñar la naturaleza de la profesión no de la escritura

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
De acuerdo	5	33,3	33,3	33,3
Inseguro	3	20,0	20,0	53,3
En desacuerdo	3	20,0	20,0	73,3
Totalmente en desacuerdo	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

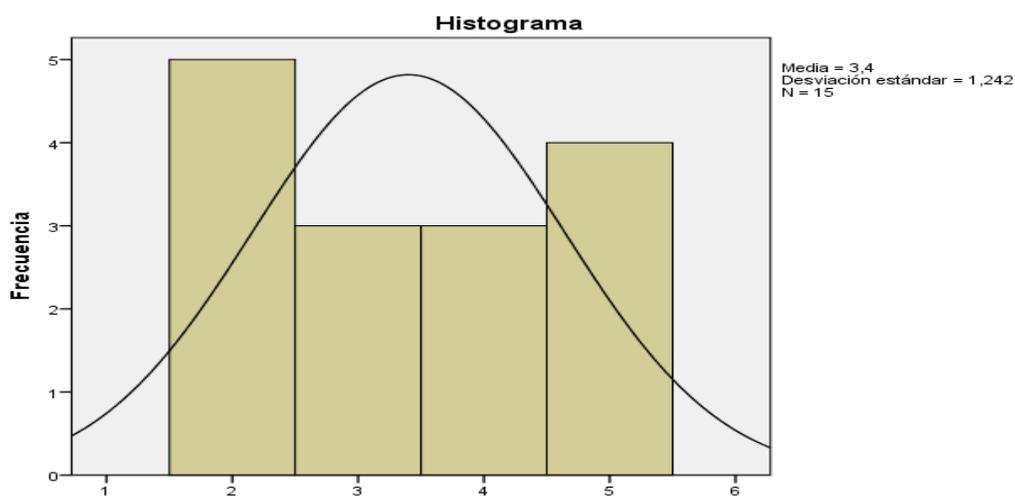
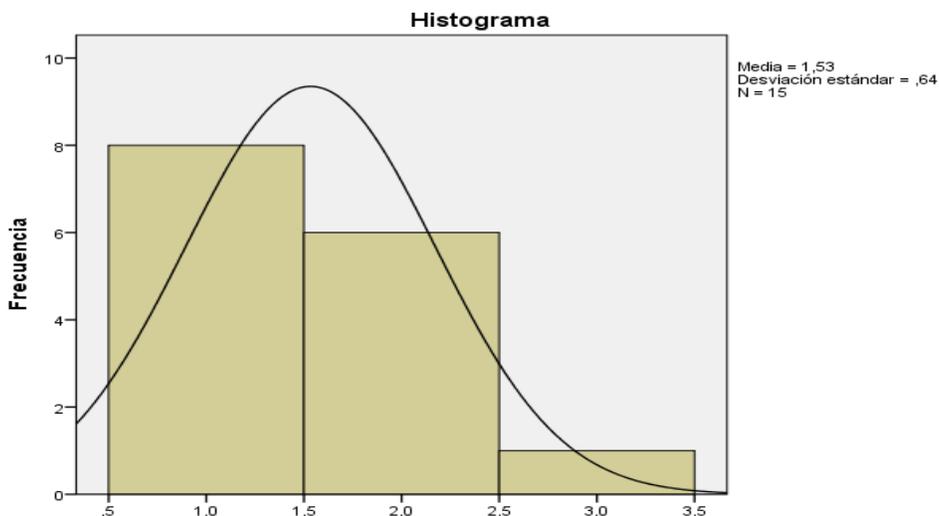


Figura 24. La universidad tiene la obligación de enseñar la naturaleza de la profesión no de la escritura

Respecto a la afirmación: “los estudiantes de la universidad deben saber escribir”, el 53% de los docentes contestó que está totalmente de acuerdo, porque como bien se dijo en la afirmación anterior los estudiantes pasaron por un proceso de aprendizaje básico en la escuela y la universidad sobre ese proceso adiciona conocimientos nuevos; seguidamente el 40% está de acuerdo con la afirmación y tan solo un 6.7% de los docentes se encuentran inseguros en relación a esta concepción, tal y como se muestra en la Tabla 24 y Figura 25.

Tabla 24. Los estudiantes de la universidad deben saber escribir

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	8	53,3	53,3	53,3
De acuerdo	6	40,0	40,0	93,3
Inseguro	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

**Figura 25.** los estudiantes de la universidad deben saber escribir

En cuanto a la afirmación, “los docentes de competencias o habilidades comunicativas son los llamados a la enseñanza de la escritura”, el 33.3% de los docentes afirman estar de acuerdo, al suponer que son estos docentes desde su cátedra son los idóneos para reforzar los conocimientos escriturales, el 26,7% se encuentra inseguro para generar una respuesta acorde, mientras que el 20% de los docentes manifiestan estar en desacuerdo al coincidir que la responsabilidad del fortalecimiento de la escritura es una labor de los docentes de todas las asignaturas. En la Tabla 25 y Figura 26 se muestra los resultados de esta afirmación.

Tabla 25. Los docentes de CHC son los llamados a enseñanza de la escritura

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--------	------------	------------	-------------------	----------------------

Totalmente de acuerdo	2	13,3	13,3	13,3
De acuerdo	5	33,3	33,3	46,7
Inseguro	4	26,7	26,7	73,3
En desacuerdo	3	20,0	20,0	93,3
Totalmente desacuerdo	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

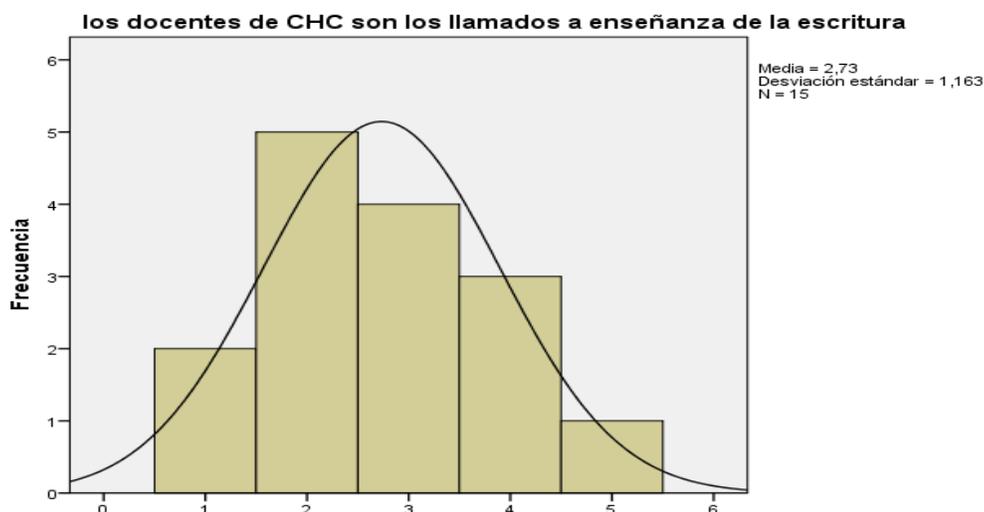


Figura 26. Los docentes de CHC son los llamados a enseñanza de la escritura

En relación a la afirmación: La Universidad debe reforzar la escritura en todas las áreas del saber, el 66.7% de los docentes está totalmente de acuerdo, a pesar de que en la afirmación anterior una gran mayoría coincidió en que la enseñanza de la escritura recae en los docentes que orientan competencias y habilidades comunicativas, no desconocen la importancia que tiene la escritura en la formación profesional, el 33,3% están de acuerdo con esta afirmación. las apreciaciones obtenidas se evidencian en la Tabla 26 y Figura 27.

Tabla 26. La universidad debe reforzar la escritura en todas las áreas del saber

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	10	66,7	66,7	66,7
De acuerdo	5	33,3	33,3	100,0

Total	15	100,0	100,0
--------------	-----------	--------------	--------------

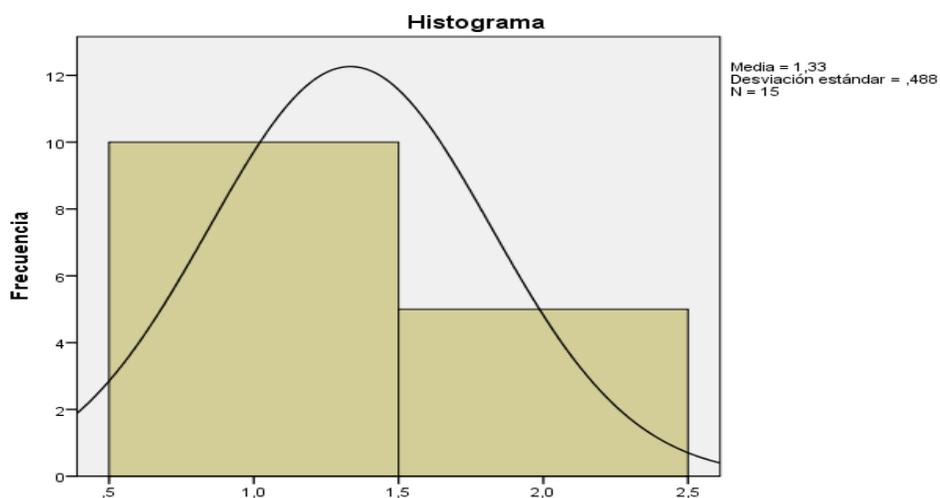


Figura 27. La universidad debe reforzar la escritura en todas las áreas del saber

En cuanto a la afirmación, “los docentes deben realizar seguimiento a los escritos de los estudiantes y dar instrucciones claras”, el 53.3% manifiesta estar de acuerdo y el 46.7% está totalmente de acuerdo, debido a que se pueden emprender buenos procesos, porque se enseña y se corrige para mejorar en la estructura del texto, la redacción y la ortografía. La Tabla 27 y la Figura 28 muestra la respuesta a esta afirmación.

Tabla 27. Los docentes deben realizar seguimiento a los escritos

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	7	46,7	46,7	46,7
De acuerdo	8	53,3	53,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

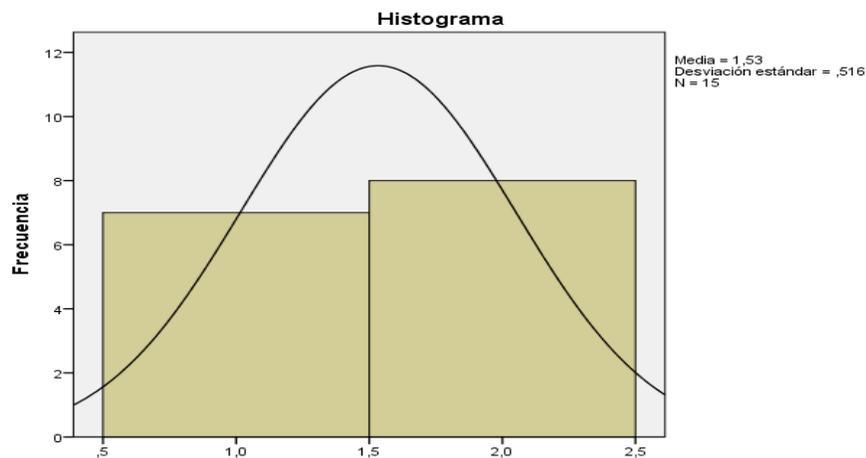


Figura 28. Los docentes deben realizar seguimiento a los escritos

Respecto a la afirmación: los docentes deben generar espacios de comprensión lectora, el 73,3% dicen que están de acuerdo y el 26,7% manifiestan que están totalmente de acuerdo, esto a razón de que en todas las asignaturas en las que se utiliza el lenguaje escrito se requiere de una buena comprensión lectora que les permita emitir juicios y desarrollar el razonamiento. El resultado de esta afirmación se puede evidenciar en la Tabla 28 y Figura 29.

Tabla 28. Espacios de comprensión lectora

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
De acuerdo	7	73,3	73,3	73,3
Totalmente de acuerdo	8	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

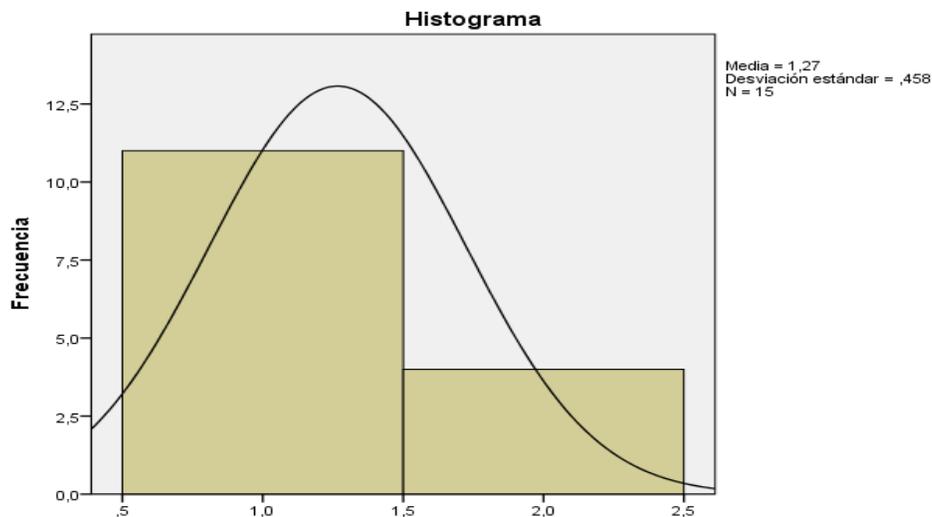


Figura 29. *Comprensión lectora*

En cuanto a la calidad de los escritos, los docentes son exigentes y buscan que los estudiantes sean exigentes consigo mismo, por lo tanto, se espera que los escritos que solicitan en las diferentes asignaturas cuenten con la estructura, ortografía y coherencia necesaria. Para esta afirmación, el 73.3% de los docentes concuerdan en estar totalmente de acuerdo y el 26.7% restante están de acuerdo, tal y como se evidencia en la Tabla 29 y Figura 30.

A esta afirmación es importante resaltar en los resultados de respuesta que el 73.3% están totalmente de acuerdo, dado que la calidad es sello de aprendizaje de los estudiantes y de quienes son sus docentes.

Tabla 29. *Los estudiantes deben esforzarse por entregar escritos de calidad*

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	11	73,3	73,3	73,3
De acuerdo	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

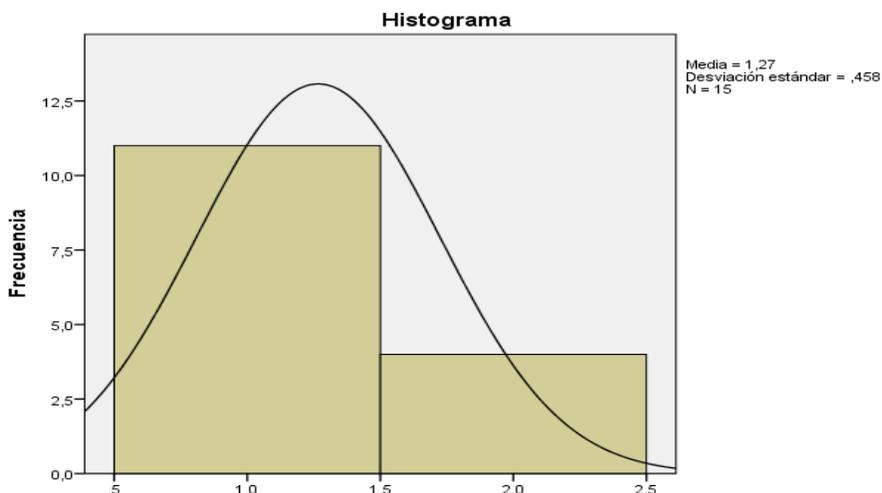


Figura 30. Los estudiantes deben esforzarse por entregar escritos de calidad

Ahora bien, en cuanto a la afirmación “los diseños curriculares no incluyen la enseñanza de la competencia escritora”, el 40% de los docentes estuvieron totalmente de acuerdo, el otro 40% afirmaron estar de acuerdo y solo el 13.3% se manifestaron en desacuerdo, por lo que es importante que se visibilice la competencia escritora dentro de las políticas institucionales, los planes de estudio y los diseños curriculares. La Tabla 30 y Figura 31 muestra el resultado de esta afirmación.

Tabla 30. Los diseños curriculares no incluyen la enseñanza de competencia escritora

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	6	40,0	40,0	40,0
De acuerdo	6	40,0	40,0	80,0
Inseguro	1	6,7	6,7	86,7
En desacuerdo	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

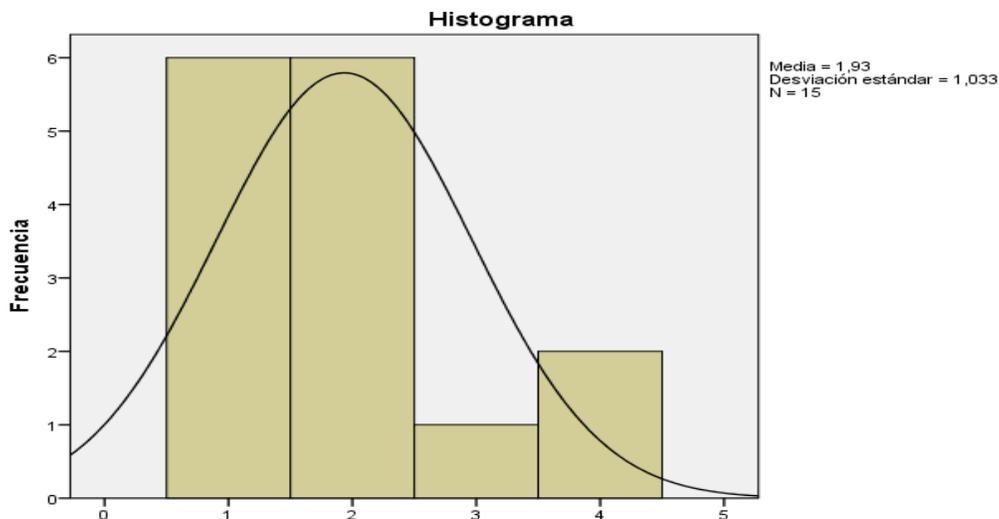


Figura 31. Los diseños curriculares no incluyen la enseñanza de competencias escritoras

8.2. Prácticas y Conocimientos de los docentes Participantes

En lo que hace referencia al método, para el marco de desarrollo del presente proyecto se toma el estudio de casos, que según, Bernal (2010) es un procedimiento metodológico para estudiar en profundidad y en detalle una unidad de análisis dentro de un universo poblacional a partir de unos temas de interés del investigador, siendo estos temas relevantes lo que en todo momento guían el estudio.

El método de estudio de casos permite lograr una interpretación adecuada del fenómeno y un acercamiento a las experiencias y concepciones de los actores del estudio, para el caso de la presente investigación se espera conocer, analizar y describir las concepciones que tienen los docentes de la CUN en relación a la escritura y la lectura en el aula. Stake (1998) define el estudio de caso como “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Por su parte, Yin (2003) plantea que el estudio de casos es una estrategia de investigación y se utiliza para conocer a un individuo, una organización o un grupo en un contexto social en relación a un fenómeno específico.

El estudio de casos se presenta como un método que implica la amplia recolección y registro de datos sobre un caso o casos y la preparación de un informe sobre lo que sucede al respecto o entorno al actor social indagado. Para esta investigación se hace referencia al actor social (4 docentes), que voluntariamente participaron en el proceso y a los cuales se les aplicó una entrevista semiestructurada, a la Corporación Unificada Nacional de educación Superior CUN en todo el conjunto y cada uno de los programas involucrados, los cuales constituyen caso objeto de estudio, y se asume como una estrategia de investigación direccionado hacia el tipo de cuestiones a las que se intenta dar respuesta.

8.3. Estrategias

Para el caso de estudio se ha tomado la estrategia, el diálogo de saberes y la teoría fundada, en donde la primera de ellas permite relacionar a cada uno de los actores sociales, docentes de la institución para expresar el saber del otro, en este caso se establece que tanto conocimiento y como realiza la práctica pedagógica la población (docentes) que está orientando los programas de Administración de empresas, Negocios internacionales y Comunicación social y Periodismo para alcanzar a metas de producción de textos escriturales en el mundo académico.

Observándolo, desde el punto de vista investigativo, el diálogo de saberes hace parte de las llamadas metodologías cualitativas, y su propósito dista de pretender demostrar su validez estadística (Salas, 2012)

Por esta razón, el ahondar en temáticas que requieren amplios abordajes metodológicos, ajustados a las realidades o contextos sociales, permiten mayor aproximación y entendimiento de la problemática, que, para el caso de estudio, les facilite generar formas de vida que permitan crear fuentes técnicas para el mejoramiento de la escritura y aporte al bienestar social – académico de la población docente y estudiantil.

8.4. Teoría Fundada

Este es un enfoque que parte de descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones, partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes.

Según, Strauss y Corbin (1994, p.227) la teoría fundada es una metodología general para desarrollar teoría que está fundamentada en una recogida y análisis sistemático de datos. Esta teoría fue desarrollada por la autora del presente trabajo durante la investigación, y se realizó a través de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos.

Para tal fin, se llevó a cabo el desarrollo de cuatro pasos descritos a continuación;

El primero de ellos, la codificación abierta de datos la cual fue desarrollada tomando apartes de la entrevista realizada a cada autor, de la cual se toma el segmento que es la idea demarcada en colores diferentes, haciendo uso de abreviaturas que marcan el código por cada autor descrito de la siguiente manera; y de cuyo resultado se aporta a la lista de códigos, de la que al compararlos respecto de sus dimensiones y significados

Posteriormente, se lleva a cabo la codificación axial, la cual representa el proceso de identificación de relaciones entre las categorías y subcategorías, a las cuales se les asigna un título (tendencias comunes), de los cuales se estableció siete segmentos por cada uno de los actores con sus respectivos colores y código descritos en el primer paso.

En cuanto al tercer paso o codificación selectiva, éste se construyó a partir de las ideas del actor social con la interpretación del investigador social, descrito en un mínimo de 10 renglones.

Para el cuarto paso (categorías emergentes), éste se construyó a partir de la triangulación metodológica que incluye: conceptualización empírica, referente teórico y la categoría emergente.



8.5. Matriz de análisis de narrativas de actores sociales

La acción verbal en su relación con el sujeto, debe analizarse desde el punto de vista de la posición temporal y desde la relación entre el acto narrativo y el acontecimiento narrado. En el análisis se deben tener en cuenta las cuatro funciones: narrativa, directiva, comunicativa e ideológica.

A continuación, se realiza el análisis de las narrativas de actores sociales; con su respectiva codificación, estos son:

	TÍTULO: CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS NECESARIAS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS, EN LOS ESTUDIANTES DE LOS PROGRAMAS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, NEGOCIOS INTERNACIONALES Y COMUNICACIÓN SOCIAL - PERIODISMO DE LA CORPORACIÓN UNIFICADA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR – CUN, SEDE NEIVA	
	Investigadora: Marly Andrea Galindo Tovar	
No	MICROANÁLISIS	
	RELATO	CÓDIGO
1	Si, Realizando notas de clase , quiz, redacción de reflexiones, resúmenes de textos vistos en clase	EASCS01
	Si, la escritura debe ser apropiada e incorporada , a los procesos de enseñanza no solamente como una herramienta en sí misma, es decir con el ánimo de dominar los componentes propios del lenguaje, los entresijos propios de la gramática y de la síntesis sino también como una posibilidad de crear conocimiento , la escritura a de facilitar en una concepción muy amplia la construcción de caminos que le permitan a todos los actores involucrados en el proceso pedagógico de arribar a nuevos puertos en donde hayan revelaciones del punto de vista científico y académico.	EMHCS02
	Sí, mediante las pruebas escritas, análisis de lecturas, artículos y ensayos que son algunas de las actividades por competencias que se realizan en la universidad.	ENRAE03
	La escritura es fundamental incorporarla en el proceso de aprendizaje puesto que además de generar creatividad en los estudiantes es una realidad en todos los ámbitos de la vida, se necesita escribir en la universidad, en el trabajo, en lo personal. Por esto en mi posición como actor involucrado en este proceso de enseñanza estoy llamada a generar espacios de fortalecimiento de esta herramienta, a través de la elaboración de textos académicos como ensayos, resúmenes, notas de clase, exposiciones, espacios en los que el estudiante tenga la necesidad de escribir.	EICS04
2	Porque la escritura debe orientarse en todas las asignaturas , independientemente de la profesión se requiere de la escritura para elaborar informes, hacer propuestas , entonces es indispensable que los docentes lleven al estudiante a interesarse por escribir.	EASCS01

	<p>Uno de los grandes problemas de los equívocos angulares en los procesos de enseñanza de la escritura o de incorporación de la escritura a los ambientes educativos es la manía y nociva creencia de que la confía solamente a los profesores de lenguaje la enseñanza de la escritura. Más allá de la mecánica y del componente normativo que tiene toda lengua el dominio y la apropiación del lenguaje tiene que ver con el pensamiento, está profundamente arraigado en la capacidad de auscultamiento que tenemos de los procesos mentales y de los procesos de indagación, por lo tanto, tiene que ser un proceso articulado, sinérgico e integral en donde confluyen todos los saberes todas las disciplinas y todas las asignaturas; como se le denomina usualmente en los ambientes de formación de la educación básica y de la media vocacional.</p> <p>Porque las competencias lectoras y escritas son la base de la comprensión de todas las áreas del conocimiento y no solo de mi curso en cuestión.</p> <p>Esto es una responsabilidad de todos los docentes independiente de la asignatura que oriente, porque tanto, el comunicador, como el ingeniero, el docente, el administrador todos estos van a tener que generar informes, proyectos y para esto se necesita la escritura.</p>	<p>EMHCS02</p> <p>ENRAE03</p> <p>EICS04</p>
<p>3</p>	<p>Sí, Claro, yo pienso que el incentivar a los estudiantes a que escriban les va a permitir además de ser creativos, prepararse para cuando lleguen a ejercer su profesión puedan responder a informes, proyectos entre otros.</p> <p>Para mí, la escritura es el proceso de aprendizaje es decisiva, la escritura recreativa, la escritura de ficción, de textos académicos en los distintos géneros, en los usos y aplicaciones que se dan. Porque creo yo que el proceso de consolidación de los saberes se fundamenta y se refrenda en la escritura.</p> <p>Por supuesto, está inmersa en todo el curso ya que dentro de las actividades se manejan las lecturas y en algunas ocasiones se llenan las fichas de lecturas y en otras se hacen debates y mesas redondas donde se analizan los textos o lecturas sugeridas.</p> <p>Sí, para mí es muy importante generar estos espacios en donde los estudiantes fortalezcan la escritura de los textos académicos, por ello se realizan actividades en clase en donde el estudiante tiene la posibilidad de redactar, argumentar una idea, crear una reflexión y compartirla con sus compañeros</p>	<p>EASCS01</p> <p>EMHCS02</p> <p>ENRAE03</p> <p>EICS04</p>

<p>4</p>	<p>La redacción, la ortografía, la gramática, la estructura del texto, les explico cómo debe ir elaborado por ejemplo lo que más solicito a mis estudiantes son los ensayos, entonces les digo cual es la estructura para un buen ensayo, el formato en el que me lo deben entregar, les recalco la importancia de citar los autores, entre otras cosas.</p> <p>En su actividad del aula, los procesos de enseñanza que yo suelo aplicar alrededor de la escritura se dan de forma muy distorsionada, no son unívocos, reglamentarios, impositivos, sino que casi siempre se da a partir de la valoración.</p> <p>Tengo en cuenta las fichas de video, las fichas de lectura, las mesas redondas, los debates, los escritos y los conversatorios. Para mi es importante explicarlos cual es la forma que se debe aplicar para elaborar diferentes textos académicos, se genera un espacio en el que ellos pueden interactuar e intercambiar ideas, generar, opiniones y explicar lo aprendido en clase.</p> <p>Pues me gusta enseñarles primero la estructura del texto que espero recibir de ellos no, pues como debe ir estructurado, los conectores que se pueden utilizar para dar coherencia al escrito, pero ante todo trato de buscar temas que genere en ellos interés, no que sea algo impositivo si no que ellos puedan sentir afinidad y lograr enriquecer el léxico, volar en la imaginación y sentir pasión por lo que van a escribir</p>	<p>EASCS01</p> <p>EMHCS02</p> <p>ENRAE03</p> <p>EICS04</p>
<p>5</p>	<p>De las dos formas, tengo muy en cuenta la ortografía, la redacción, la estructura del texto, las opiniones del tema. Una vez los recibo, los socializo en grupo desde la gramática.</p> <p>Pues la valoración de los textos escritos yo los hago principalmente de dos componentes, uno argumentativo y uno formal. En el primero, procuro ponderar que el hilo conductor se conserve, que las ideas estén estrictamente desarrolladas a partir de un orden, de una secuencia, de una jerarquización; que los argumentos sean claros, contundentes y afines a la idea que se propone uno escribir en el texto. Pero también tengo en cuenta el componente formal, que el lenguaje que se emplea sea el indicado, que sea claro que no haya una excesiva subordinación de frases y que principalmente el lector logre propia idea.</p> <p>Para los trabajos utilizo la corrección tanto oral como escrita, para la calificación tengo en cuenta la redacción, escritura, análisis, conclusión y la reflexión que se hace acerca del texto.</p> <p>Me gusta realizar correcciones de textos de manera oral y escrita, para que el estudiante conozca en que está fallando y que debe mejorar. En cuanto a la valoración para asignar una calificación que tenga en cuenta varias cosas de escritura.</p>	<p>EASCS01</p> <p>EMHCS02</p> <p>ENRAE03</p> <p>EICS04</p>

<p>6</p>	<p>A todos los docentes independientemente del área que oriente. Dejando el supuesto de que los estudiantes deben saber escribir eso es lo primero, lo otro es motivarlos a escribir ensayos, reflexiones, textos de opinión, que ellos entiendan que para todos los ámbitos de la vida profesional y personal se necesita la escritura. El beneficio es para todos tanto docentes como estudiantes. Yo solicito trabajos escritos a mis estudiantes para mejorar la escritura, mirar redacción.</p> <p>Pues yo creo que la escritura es una responsabilidad de la escuela, del colegio, de la educación, pero también de la sociedad, es decir en la medida en que nosotros escribamos bien con claridad, con contundencia estamos pensando bien.</p> <p>Pienso que le corresponde a toda la comunidad académica pero también es un ejercicio que se hace desde las aulas, desde las mismas actividades de la comunidad universitaria, ya que es en ese instante en que se inicia el trabajo con los estudiantes.</p> <p>Bueno pues esto es una tarea que debe ir fundamentada desde la escuela, pero nosotros los docentes universitarios estamos llamados a ser promotores y refuerzo para que esta competencia se mejore, no podemos hacer supuestos de que los estudiantes llegan al alma mater aprendidos, tenemos que ayudarles, motivarlos y cambiar ese concepto facilita que tienen muchos estudiantes que no les importa escribir como se les ocurra. Debemos entender que es un beneficio para todos, para los estudiantes porque van a poder escribir sin equivoco los informes, los proyectos y demás documentos que se utilicen en el ejercicio de la profesión y nosotros los docentes porque vamos perfeccionando</p>	<p>EASCS01</p> <p>EMHCS02</p> <p>ENRAE03</p> <p>EICS04</p>
<p>7</p>	<p>En las dos formas, a mano porque se esfuerzan por lo menos por escribir bien y a computador porque tenemos que estar a la vanguardia de la era digital.</p> <p>Pues yo soy bastante lapso en eso porque pues sé que estamos enfrentándonos a una generación de natividad digital, es una generación relacionada con los formatos digitales, por lo tanto, para que los que no lo somos pues resulta un tanto transgresor enfrentados siempre a estos formatos un tanto disruptivos, pero tenemos que validarlos porque estamos frente a una generación con un amplio dominio y una elevada destreza en los nuevos lenguajes digitales, y creo que estigmatizarlo, descalificarlo o infravalorarlo es contraproducente.</p>	<p>EASCS01</p> <p>EMHCS02</p>

	<p>Ya que por un lado la tecnología obliga a que nuestros estudiantes por ser nativos de esta sean más competentes cada día, ya que es algo necesario para ellos no dejar de lado la educación virtual y sus consultas para la utilización de las TICS en su proceso de enseñanza aprendizaje y con respecto a los trabajos a mano son muy necesarios porque de esa manera también se comunican y mejoran su escritura y su redacción, además de que no se les olvida escribir y emplear la ortografía.</p> <p>Pues la verdad yo dejo abierta la posibilidad, pero en realidad son muy pocos los estudiantes que entregan trabajos a mano, además porque en ocasiones son proyectos que tienen bastante escritura. En ocasiones las reflexiones que se hacen en la clase si las pido en el momento, entonces se hacen a mano. Pero, sería muy bueno volver a la pasada en la que los profesores nos pedían los trabajos a mano y sin errores ortográficos.</p>	<p>ENRAE03</p> <p>EICS04</p>
8	<p>5 veces.</p> <p>Pues muchas veces porque las materias que yo oriento están profundamente relacionadas con la escritura, entonces, se puede decir que leer, interpretar contextualizar y analizar a partir de lo escrito es una actividad consuetudinaria y permanente.</p> <p>Texto académico 3, informes 6 y ensayos 2.</p> <p>En muchas ocasiones porque esta asignatura está bien relacionada con la escritura y la lectura. Entonces no es raro por ejemplo que se pidan reflexiones, resúmenes en el momento de la clase.</p>	<p>EASCS01</p> <p>EMHCS02</p> <p>ENRAE03</p> <p>EICS04</p>
9	<p>Los textos narrativos, informativos y críticos.</p> <p>Principalmente ensayos, artículos periodísticos y ocasionalmente textos de ficción.</p> <p>Principalmente ensayos, artículos de opinión, textos de investigación cualitativa y cuantitativa.</p> <p>Los ensayos, ponencias, artículos periodísticos, en ocasiones libros de literatura.</p>	<p>EASCS01</p> <p>EMHCS02</p> <p>ENRAE03</p> <p>EICS04</p>
10	<p>Sí, porque me permite vivir informada, ampliar mi conocimiento y prepara mi clase, en el último semestre leí 3 libros.</p>	<p>EASCS01</p>

	<p>Pues, leo con distintas finalidades, asumo la escritura por hedonismo, por recreación, por ocio, también con propósitos educativos, es decir para preparar clases y documentarlas y en ese sentido, pues son textos de distinta índole, género y son muchos y variados, la cantidad de estos momentos no lo puedo precisar.</p> <p>Si me gusta leer con frecuencia, pienso que es la manera de tener el cerebro activo.</p> <p>Si es uno de mis hobbies, la lectura es la puerta a la imaginación, a la creatividad a la belleza, además es fundamental para preparar mis clases, me gusta mucho las novelas literarias, artículos periodísticos, los libros de historia. En este último semestre me he leído 4 libros.</p>	<p>EMHCS02</p> <p>ENRAE03</p> <p>EICS04</p>
11	<p>Claro que, si es la manera de explorar nuevas ideas, transformar el conocimiento, por supuesto permito que mis estudiantes exploren el conocimiento y que mejor a través de la lectura.</p> <p>La lectura es en sí mismo, por naturaleza, por concepción el más importante en los procesos de aprendizaje, la lectura en la mejor forma de conocer, de explorar, de pensar, de reflexionar, entonces que la lectura este hoy apropiada los procesos de formación de las universidades y las escuelas es una consideración distinta, pero la lectura debe ser en sí mismo un proceso de aprendizaje.</p> <p>Por supuesto la lectura es muy importante porque el proceso de aprendizaje, porque permite crear nuevas experiencias, hacer fluir la imaginación y reflexionar.</p> <p>Por supuesto que sí, la lectura es lo mágico, lo creativo lo que permite al estudiante sumergirse en un mundo diferente, es donde se encuentra esa riqueza léxica, entonces si el estudiante tiene un hábito lector por supuesto que va hacer un excelente escritor. En mi caso si genero muchos espacios de lectura dentro y fuera de mi clase porque les dejo actividades de lectura a los chicos para luego ser socializado en clase.</p>	<p>EASCS01</p> <p>EMHCS02</p> <p>ENRAE03</p> <p>EICS04</p>
12	<p>Documentos informativos y de carácter crítico.</p> <p>Ensayos, artículos periodísticos, informes y fichas de lectura.</p> <p>Ensayos, RAE, informes de investigación cualitativa, monografías</p> <p>Ensayos, artículos periodísticos de opinión, informes de investigación</p>	<p>EASCS01</p> <p>EMHCS02</p> <p>ENRAE03</p> <p>EICS04</p>
	<p>Por supuesto que sí, porque aprenden a expresarse de una mejor manera ante los demás y viven informados</p>	<p>EASCS01</p>

13	<p>Creo que la lectura es el único camino para desarrollar la creatividad, para formar personas y ciudadanos firmes que acudan a la argumentación, para elevar el debate, para civilizarnos como seres pensantes y para sentirnos miembros de una comunidad como lo es la comunidad de hispanohablantes.</p> <p>Totalmente creo que si eres un buen lector vas a ser un buen escritor y un buen</p> <p>Por supuesto la lectura es la oportunidad para que los estudiantes se puedan desenvolver en un ámbito social y profesional que cada día es más exigente, creo que la lectura permite ampliar el conocimiento enriquecer el lenguaje hablado.</p>	<p>EMHCS02</p> <p>ENRAE03</p> <p>EICS04</p>
14	<p>Con mayor frecuencia los estudiantes comenten errores ortográficos y de redacción, las ideas en ocasiones no las terminan y se les dificulta utilizar conectores para la coherencia de las ideas, yo pienso que esto es un problema para todas las asignaturas.</p> <p>Principalmente el divorcio del texto escrito, la lectura por imposición, lectura que exige la academia suele derivar en un desapego cuando no en una animadversión hacia la lectura, entonces creo que uno de los grandes problemas es la lectura impuesta, no la recreativa y eso hace que no formemos lectores habituales, lectores que cultiven el hábito.</p> <p>Bueno, uno de los principales problemas es la falta de interés de los estudiantes por la lectura, en ocasiones lo hacen porque les toca hacerlo, pero no por convicción, por pasión o por ocio, es un problema que no solo ocurre en mi asignatura esto generalizado en todas las asignaturas los estudiantes poco leen por eso se les dificulta realizar los análisis críticos.</p> <p>En primer lugar, la pereza y el desinterés de los estudiantes, hoy por hoy como las TIC ha facilitado tantos espacios, ya es posible que el computador a través de comandos de voz le explique un tema, lo pueda ver por un video, en fin, entonces, los estudiantes buscan la facilidad para ahorrarse tiempo y esfuerzo, y es ahí donde llegan los problemas porque cuando van a escribir carecen de argumentación, léxico para escribir. Yo pienso que esta es una dificultad que vemos en todas las asignaturas independiente que sea o no de lenguaje.</p>	<p>EASCS01</p> <p>EMHCS02</p> <p>ENRAE03</p> <p>EICS04</p>
	<p>Pienso que se debería iniciar la clase con la lectura de un texto de interés general donde los estudiantes, además de practicar la lectura, pueda analizar el texto, debatirlo y ser críticos.</p>	<p>EASCS01</p>

15	<p>Principalmente acercarlos al mundo de los libros, los estudiantes tienen que estar familiarizados con los libros, tienen que ver la escritura no como un proceso tedioso, aburrido, sino como lo que le posibilita la inversión al mundo fantástico a universos paralelos, la forma de escapar de la realidad.</p> <p>Bueno, yo creería que hay recordarles primeramente las bondades que trae la lectura al permitirles ampliar su conocimiento. mejorar la comunicación, incrementar la creatividad y generar espacios constantes en donde se lea, pero también se escriba, es decir que haya una sinergia entre estos dos componentes que no pueden ir independientes.</p> <p>Pienso que deberíamos llevar al estudiante a que se enamore de la lectura, que se vuelva a leer más libros, que se deje un poco al lado el internet y se vuelva a las bibliotecas en donde hay libros muy interesantes. Mostrarles las ventajas de enriquecer el vocabulario, pero cuando vayan a desempeñarse profesionalmente se les facilite exponer sus ideas, proyectos y opiniones.</p>	<p>EMHCS02</p> <p>ENRAE03</p> <p>EICS04</p>
----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------

8.5.1. Conceptualización empírica y teórica.

La escritura es el reflejo del sujeto, porque da la posibilidad de crear conocimiento y construir historias. Los estudios coinciden en afirmar que la escritura es el reflejo del sujeto porque aporta conocimiento y permite desarrollar habilidades lingüísticas relacionadas con la ocupación de tiempo en los diferentes ámbitos tal como lo describe Rivers y Temperley (1978) y Gauquelin (1982), quienes afirman que facilita los procesos de interacción socio – cultural de los sujetos en los entornos inmediatos, contribuyendo con formas y estilos de utilización de la palabra, desarrolla y abre la mente a la construcción de conceptos que expresa verbalmente, de esta manera Cassany (2005) define la expresión oral como una capacidad comunicativa relacionada con las tareas producción de discurso, donde no solo se requiere un dominio del vocabulario, la gramática y la pronunciación, sino que se demanda también, unos conocimientos socioculturales y pragmáticos al interior, puesto que el sujeto necesita la escritura en todas las fases de su vida. EICS04 expresa que, “Como actor involucrado el hombre necesita escribir en la Universidad, en el trabajo, en lo personal” por lo tanto, la escritura es indispensable para todos los ámbitos del estudiante, tal como lo describe EASCS01 “la escritura debe orientarse en todas las asignaturas” “de tal manera que le permita elaborar toda clase de documentos entre los que se encuentra informes, propuestas” de amplia utilidad para el desarrollo individual.

De igual forma, ENRAE03 en su forma de analizar los procesos, argumenta que aporta importancia tanto a, la lectura como a la escritura, porque “genera un espacio en el que ellos pueden interactuar e intercambiar ideas, generar opiniones y explicar lo aprendido en clase”, además lo provee de un enriquecedor lenguaje; de esta manera EMHCS02 realiza un amplio aporte al

describir que “el lenguaje que se emplea sea el indicado, que sea sin tanta excesiva subordinación de frases y que principalmente el lector logre propia idea”

- ✓ La lectura, es el camino hacia la buena escritura
- ✓ La lectura enriquece el conocimiento y aporta beneficios de escritura al sujeto
- ✓ No se debe imponer la lectura, se deben crear hábitos para escribir con calidad, claridad y transparencia desde las aulas.
- ✓ Las correcciones y sugerencias aportan a la mejora de los procesos de lecto-escritura.
- ✓ El computador es un buen aliado del sujeto para escribir bien.
- ✓ La tecnología agudiza los procesos de escritura, aunque se utilizan en los procesos de enseñanza aprendizaje

8.6. Cuestionario aplicado a estudiantes de los programas Administración de empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social y periodismo

La Tabla 31 y Figura 32, evidencia que el 100% de los participantes que son estudiantes, todos son válidos para el proceso de investigación.

Tabla 31. Información general de estudiantes

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	60	100,0	100,0	100,0

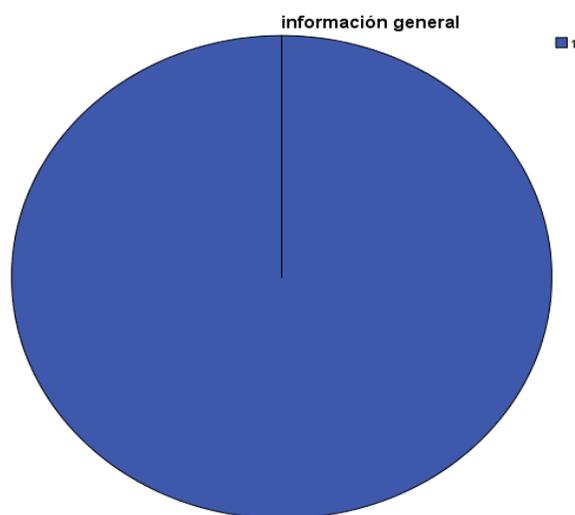


Figura 32. Información general de estudiantes

8.6.1. Caracterización socio demográfica estudiantes de la CUN.

Respecto a los programas académicos a los que pertenecen los estudiantes encuestados, el 35% contestó que hacen parte del programa de Comunicación Social y Periodismo, seguido del 33.3% que pertenecen a Negocios Internacionales y el 31,7% restantes son de Administración de empresas, tal y como se muestra en la Tabla 32 y Figura 33.

Tabla 32. Distribución de programas académicos

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Comunicación social	21	35,0	35,0	35,0
Administración de empresas	19	31,7	31,7	66,7
Negocios internacionales	20	33,3	33,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

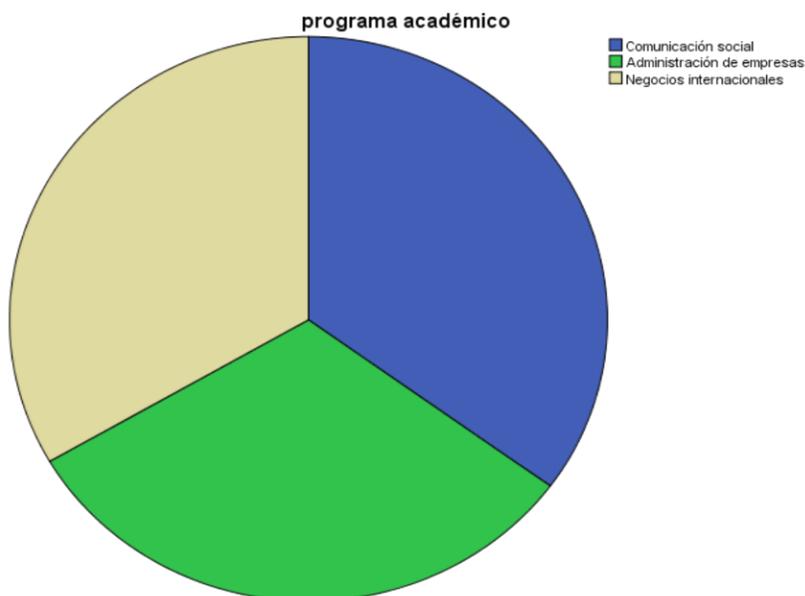


Figura 33. Distribución de programas académicos

En cuanto al semestre que se encuentran cursando: como se puede observar en la Tabla 33 y Figura 34, todos los estudiantes o en su gran mayoría pertenecen a los primeros semestres de estudio, por lo tanto, se hace importante porque se quiere indagar sobre prácticas de los docentes para la enseñanza de lecto escritura.

Tabla 33. *Semestre que cursan los estudiantes*

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primero	25	41,7	41,7	41,7
segundo	12	20,0	20,0	61,7
tercero	2	3,3	3,3	65,0
Cuarto	8	13,3	13,3	78,3
Quinto	3	5,0	5,0	83,3
sexto	4	6,7	6,7	90,0
séptimo	1	1,7	1,7	91,7
octavo	4	6,7	6,7	98,3
Noveno	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

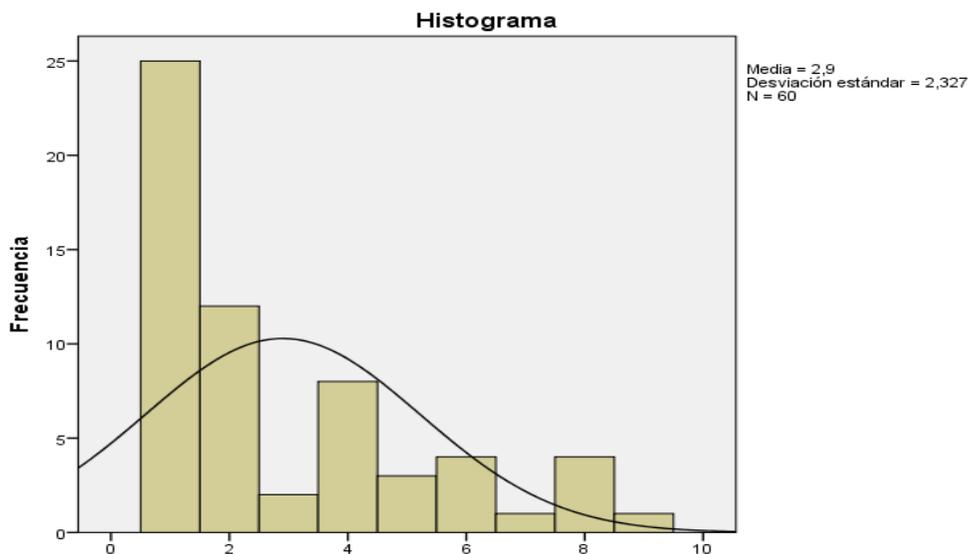


Figura 34. *Semestre que cursan los estudiantes*

Edad: Para esta variable la distribución muestra para los estudiantes participantes, que, de los 60 estudiantes que contestaron el cuestionario, el 61.7% (31) están entre los 18 a 20 años, seguidos del 26,7% (16) están entre 21 a 25 años de edad, el 8.3% (5) están en edades entre 26 a 30 años y tan solo un 3.3% (2) tienen edades mayores a los 20 años. Esta es una variable de incidencia para conocer la interrelación que existe entre docentes y alumnos, lo cual se evidencia en la Tabla 34 y Figura 35.

Tabla 34. *Edad de los estudiantes*

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
18 a 20	37	61,7	61,7	61,7
21 a 25	16	26,7	26,7	88,3
26 a 30	5	8,3	8,3	96,7
mayor a 30	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

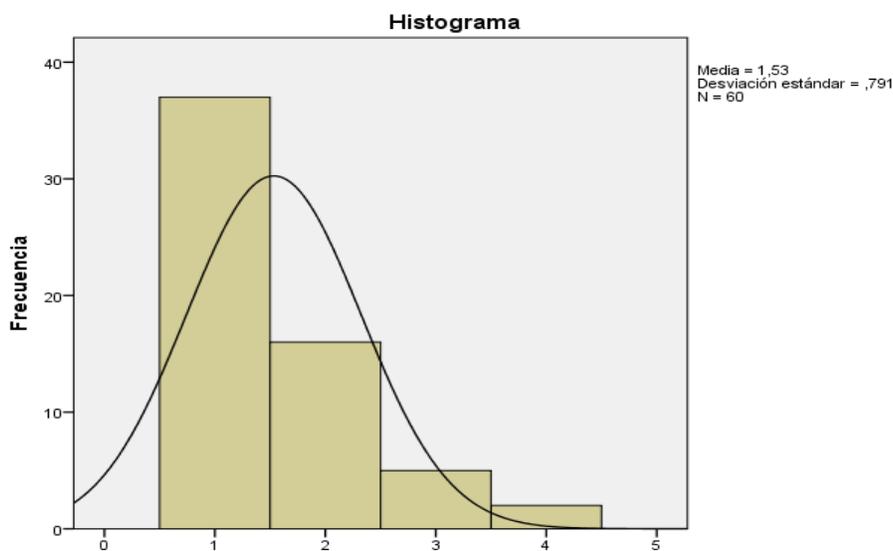


Figura 35. *Edad de los estudiantes*

Sexo: se evidencia que la mayoría es de sexo femenino, que equivalen a 37 estudiantes (61.7%) y del sexo masculino se encontraron 23 estudiantes (38.3%). Los resultados se encuentran en la Tabla 35 y Figura 36.

Tabla 35. Distribución por sexo de estudiantes

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Masculino	23	38,3	38,3	38,3
Femenino	37	61,7	61,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

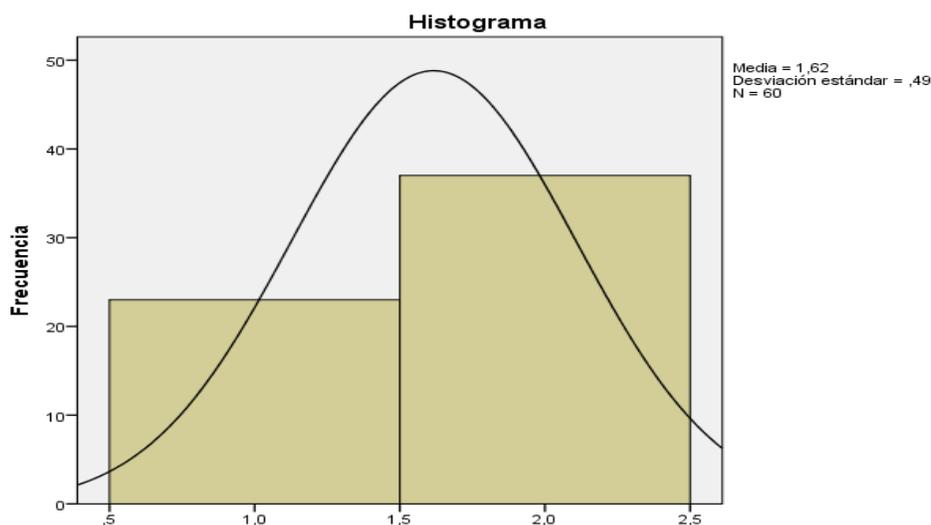


Figura 36. Distribución por sexo de estudiantes

Actividades académicas: En lo que respecta a las actividades académicas que escribe, el 31.7% contestó que escribe para el grupo de estudio, seguido del 23.3% que afirma que escribe por requisito de la asignatura, el 16.7% escribe para concursos o presentarse como requisito en exámenes, mientras que el 15% lo hace como taller para desarrollar habilidades lingüísticas, el 8.3% como requisito de currículo, el 3.3% evento académico y en menor proporción un 1.7% para el semillero de investigación.

Como se observa son actividades de la universidad que el estudiante realiza de manera constante, pero, con interés para la formación y consiente que permite avanzar en la solución de problemas de escritura.

Tabla 36. Actividades académicas para las que escribe

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	% Acumulado
Concurso	10	16,7	16,7	16,7
Grupo estudio	19	31,7	31,7	48,3
Asignatura	14	23,3	23,3	71,7
Taller	9	15,0	15,0	86,7
Semillero Invest	1	1,7	1,7	88,3
Evento académico	2	3,3	3,3	91,7
Currículo	5	8,3	8,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

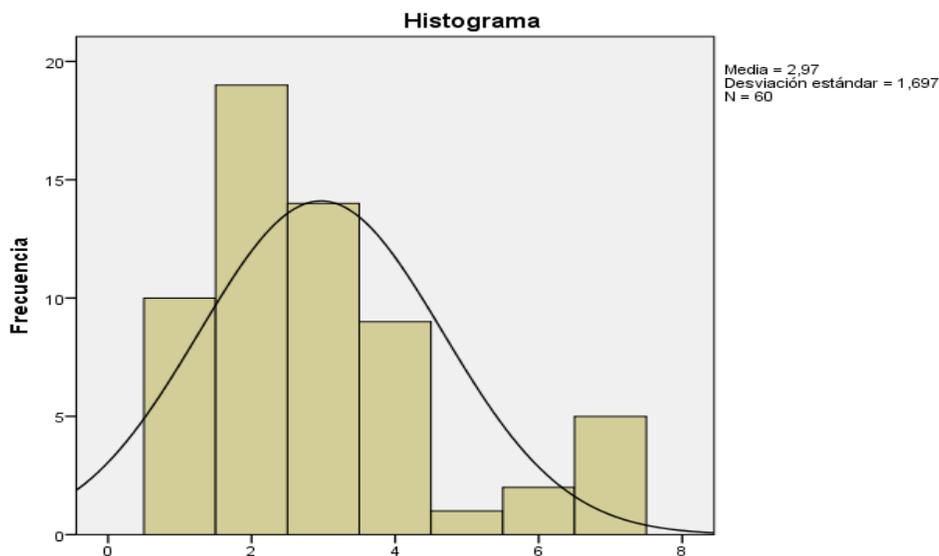


Figura 37. Actividades académicas para las que escribe

La mayoría de las razones por las cuales se escribe, están relacionados con el cumplimiento de actividades académicas, por lo tanto, la principal y primera de ellas se relaciona con las relatorías, dado que son trabajos característicos del programa de Comunicación Social, por la exigencia de interpretación y síntesis, al cual se respondió 26.7% que escribe para el diseño de las relatorías,

mientras que el 25% contestó que lo hace para el diseño de proyectos, un 16.7% para ponencias, un 10% para realizar informes, en menor escala 8.3% para realizar trabajos de aula y el 3.3% restante para la elaboración de notas de aula. La Tabla 37 y Figura 38 presenta los propósitos por los que se escribe.

Tabla 37. Propósitos de escritura

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diseño de proyecto	15	25,0	25,0	25,0
Relatorías	16	26,7	26,7	51,7
Ponencias	10	16,7	16,7	68,3
Informes	6	10,0	10,0	78,3
Responder evaluaciones	2	3,3	3,3	81,7
Elaborar escritos	5	8,3	8,3	90,0
Elaborar notas personales	2	3,3	3,3	93,3
Artículos para publicarse	4	6,7	6,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

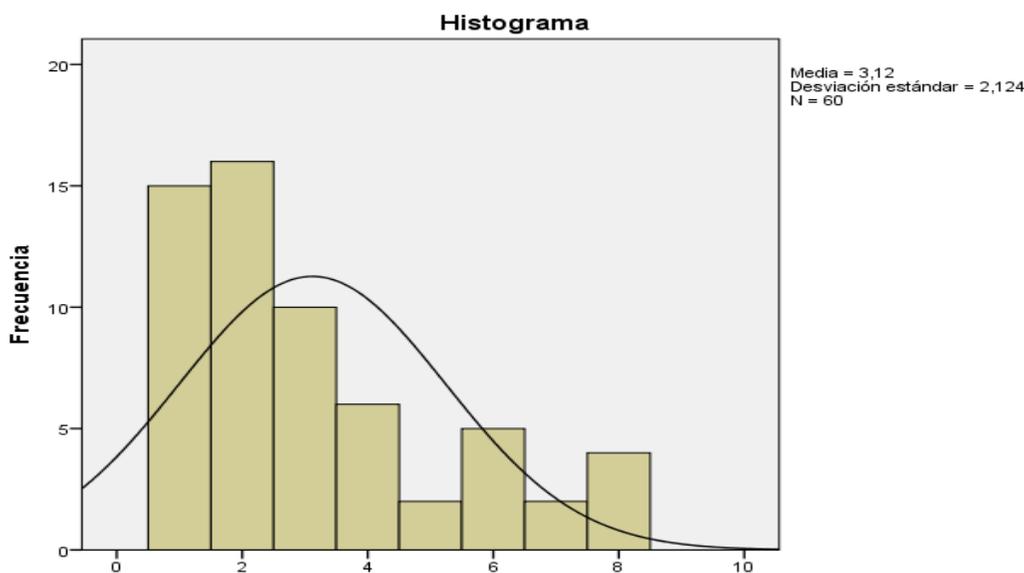


Figura 38. Propósitos de escritura

Como lo evidencia la Tabla 38 y la Figura 39, los documentos que escriben los estudiantes con un mayor grado de importancia, se ve reflejados con un 23.3% en los apuntes

de aula desarrollando actividades para presentar en clase, seguido del 16.7% en la elaboración de ensayos donde se observa la interpretación y la síntesis del estudiante en materia de escritura, un 15% en resúmenes y un 11.7% en la elaboración de artículos científicos, el 10% en reseñas, el 8.3% en elaboración de artículos periodísticos, y el 6.7% en relatorías.

Tabla 38. Documentos que escribe

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Apuntes en clase	14	23,3	23,3	23,3
Resúmenes	9	15,0	15,0	38,3
Artículos científicos	7	11,7	11,7	50,0
Documentos periodísticos	5	8,3	8,3	58,3
Informes	5	8,3	8,3	66,7
Ensayos	10	16,7	16,7	83,3
Reseñas	6	10,0	10,0	93,3
Relatorías	4	6,7	6,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

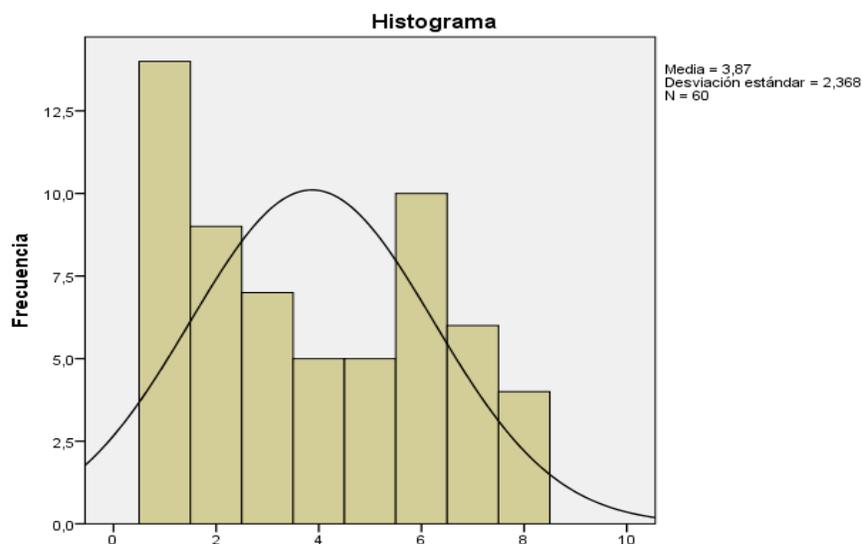


Figura 39. Documentos que escriben los estudiantes

A continuación, se evidencia que el 36.7% de los estudiantes considera que la finalidad de la escritura, va relacionada con el aprendizaje de contenidos de clase, seguidos del 21.7% que dice que escribe para las evaluaciones, un 16.7% para que los estudiantes aprendan a realizar el tipo de escritos que utilizarán como profesionales, un 10% porque en los escritos se puede argumentar y entrar a confrontar ideas, seguido del 8.3% que argumentan que de esa manera se aprende a escribir y a la vez se reflexiona en cuanto a la importancia de la escritura para los estudiantes. La Tabla 39 y figura 40 relacionan la finalidad de la escritura.

Tabla 39. Finalidad de la escritura

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Para evaluaciones por los profesoras	13	21,7	21,7	21,7
Contenidos de estudiantes Aprendizaje estudiantes	22	36,7	36,7	58,3
Aportes al conocimiento	10	16,7	16,7	75,0
Discutir y participar en escenarios	4	6,7	6,7	81,7
Aprender y reflexionar	6	10,0	10,0	91,7
Total	60	100,0	100,0	

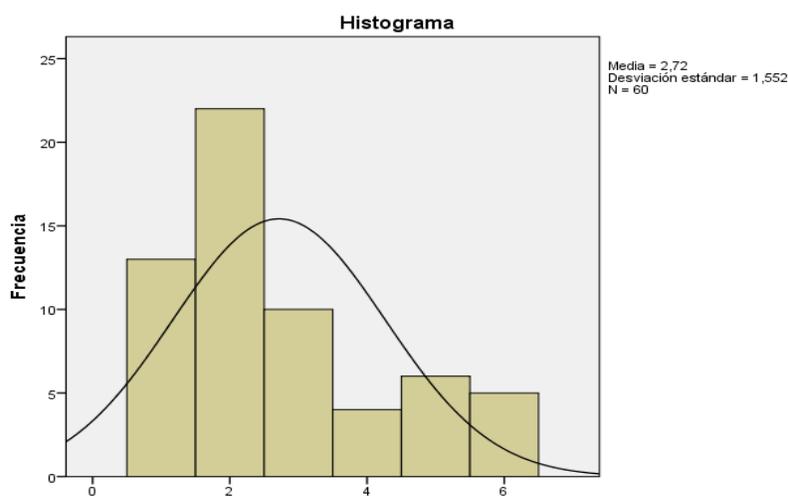


Figura 40. Finalidad de la escritura.

En lo que guarda relación con la experiencia en escritura, la Tabla 40 y la Figura 41 describe que la mayor experiencia la muestra desarrollando temáticas de las asignaturas en clase, el 50% de los estudiantes, contestó que está relacionado con temáticas de estudio, seguido del 35% que argumenta son de la misma praxis. En cuanto a la escritura, específicamente en el programa de comunicación social, la mayor parte de los escritos se realizan para tareas académicas, los cuales deben cumplir con requerimientos específicos.

En relación a la asignatura en la que se obtuvo una buena experiencia en lectura y escritura, los estudiantes expresaron en mayor proporción que fue la de comprensión y producción de textos, asignatura vista en el primer semestre, aseguran que desarrollaron componentes que le han servido para el proceso comunicativo en las otras asignaturas.

Tabla 40. *Experiencias con la escritura y lectura*

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Experiencias	21	35,0	35,0	35,0
Programas radiales	9	15,0	15,0	50,0
Temáticas de la asignatura	30	50,0	50,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

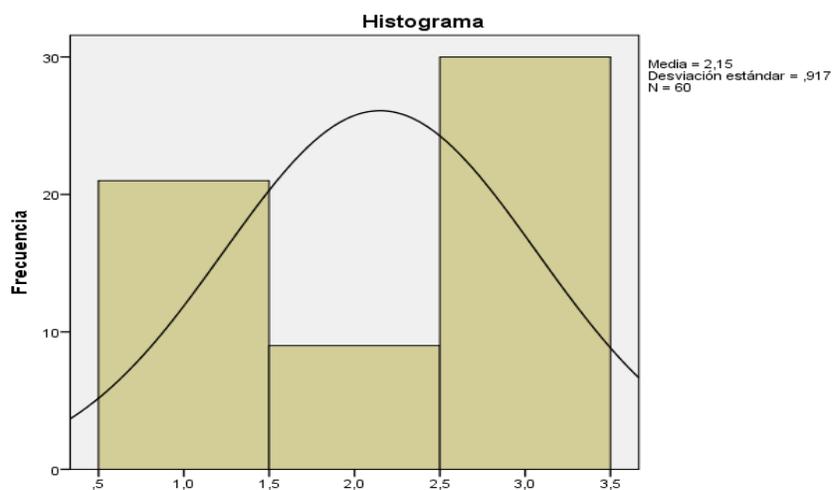


Figura 41. *Experiencias con la escritura y lectura*

En cuanto a los documentos que se leyeron con más frecuencia en la asignatura de comprensión y producción de textos, el 61.7% de los estudiantes afirman haber utilizado el internet para consultar y leer temas relacionados con la asignatura, se generaban estos espacios dentro y fuera de la universidad, el 26.7% en su mayoría estudiantes de Comunicación Social afirman haber leído en esta asignatura documentos periodísticos, el 8,3% leyeron escritos elaborados por el profesor y el 3.3% restante aseguran no haber leído en esta asignatura. La frecuencia de esta variable se muestra en la Tabla 41 y Figura 42.

Tabla 41. Documentos leídos en una asignatura

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Páginas de Internet	37	61,7	61,7	61,7
Documentos periodísticos	16	26,7	26,7	88,3
Escritos del profesor	5	8,3	8,3	96,7
No se leyó	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

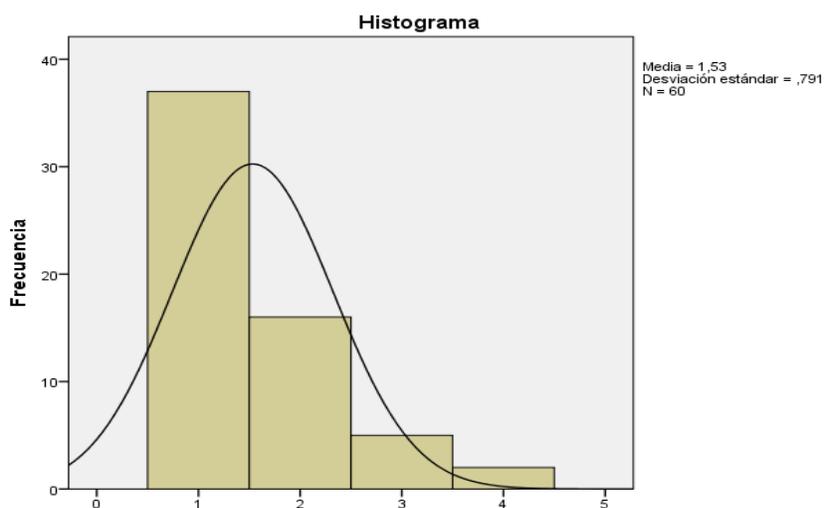


Figura 42. Documentos leídos en una asignatura

En relación a la periodicidad con la que se leía los documentos relacionados en la afirmación anterior, se puede evidenciar que el 31.7% de los estudiantes realizan lectura mensualmente, el 38.3% diariamente, el 21.7% semestralmente y el 6.7% afirma que esporádicamente, es decir que la lectura por lo menos en esta asignatura se encuentra inmersa dentro de las actividades cotidianas de los estudiantes, tal y como se muestra en la Tabla 42 y Figura 43.

Tabla 42. Periodicidad de lectura en una asignatura

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mensualmente	19	31,7	31,7	31,7
Diariamente	23	38,3	38,3	70,0
Semestralmente	13	21,7	21,7	91,7
Esporádicamente	4	6,7	6,7	98,3
Solo una vez en el semestre	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

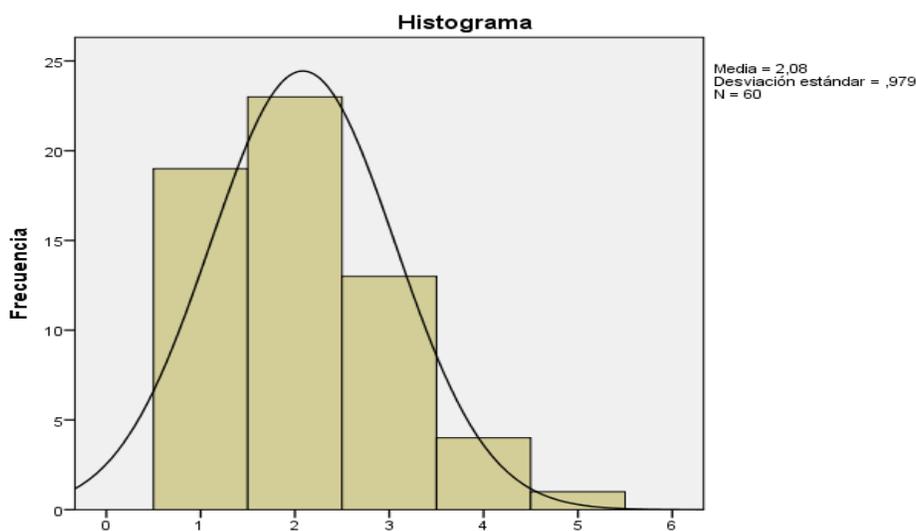


Figura 43. Periodicidad de lectura en una asignatura

Al indagar en relación al propósito que tiene el estudiante cuando lee un documento, se puede evidenciar que el 50% afirma que busca entender lo que está leyendo, el otro 35% de los estudiantes dicen que simplemente cumplen con la lectura del documento y el 15% restante asegura que le gusta discutir el tema con los demás; aunque la mayor proporción de estudiantes parece interesarle la comprensión lectora, también un número importante de ellos lo hacen por cumplir con un compromiso, factor a tener en cuenta para el mejoramiento del proceso escritural. La Tabla 43 y Figura 44 relaciona los resultados obtenidos en esta afirmación.

Tabla 43. Propósito en la lectura de un documento

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cumplir con la lectura	21	35,0	35,0	35,0
Discutir el tema con los demás	9	15,0	15,0	50,0
Entender lo que está leyendo	30	50,0	50,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

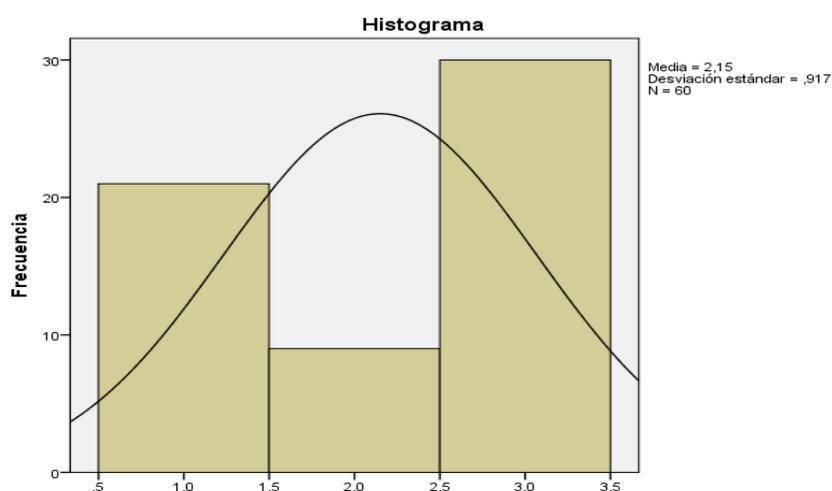


Figura 44. Propósito en la lectura de un documento

Los textos son el producto obtenido de los conocimientos que llevan a la práctica y favorecen el aprendizaje, por lo tanto, a la pregunta sobre los tipos de texto que escriben los estudiantes con mayor frecuencia, éstos contestaron que el 28.3% son exámenes, seguido del 25% que corresponden a resúmenes, el 16.7% las notas de clase, otro 16.7% las reseñas y el 13.3% afirman que escribieron ensayos. La frecuencia de esta variable se evidencia en la Tabla 44 y Figura 45.

Tabla 44. Tipo de texto que escriben los estudiantes

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Notas de clase	10	16,7	16,7	16,7
Resúmenes	15	25,0	25,0	41,7
Exámenes	17	28,3	28,3	70,0
Reseñas	10	16,7	16,7	86,7
Ensayos	8	13,3	13,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

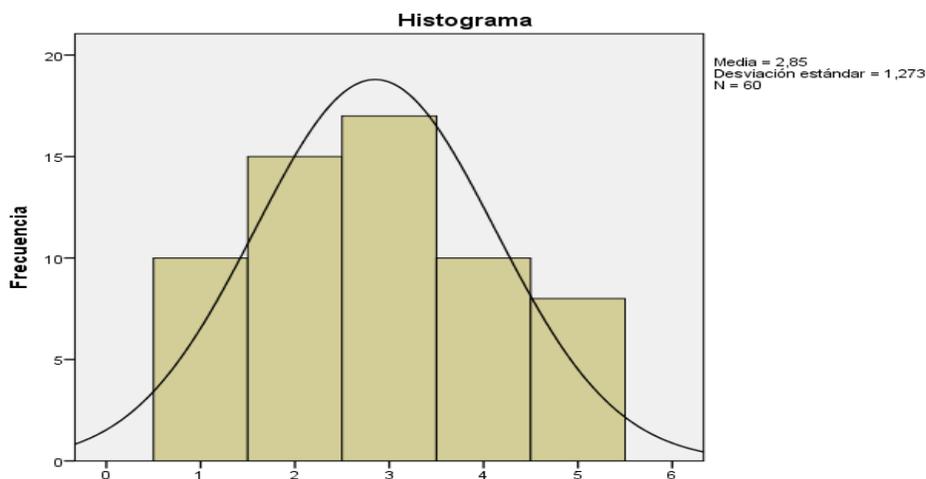


Figura 45. Tipo de texto que escriben los estudiantes

En lo que respecta al apoyo que el profesor da al proceso de escritura, se evidenció que resulta favorable para que el estudiante realice sus actividades de escritura, al preguntársele el 38.3% contestó que solicita avances de sus trabajos, un 31.7% propone guías o pautas, un 21.7% solicita

retroalimentación, un 6.7% asesoría para la reescritura del trabajo, en la Tabla 45 y Figura 46 se evidencia lo mencionado.

Tabla 45. Apoyo del docente al proceso de escritura

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Propuso pauta o guía	19	31,7	31,7	31,7
Solicita avances del escrito	23	38,3	38,3	70,0
Retroalimentación	13	21,7	21,7	91,7
Asesora la reescritura	4	6,7	6,7	98,3
Solicita producto	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

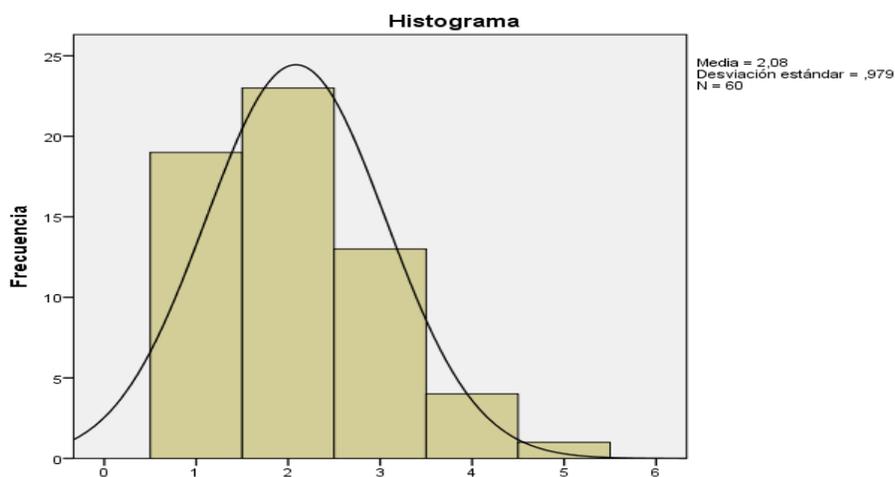
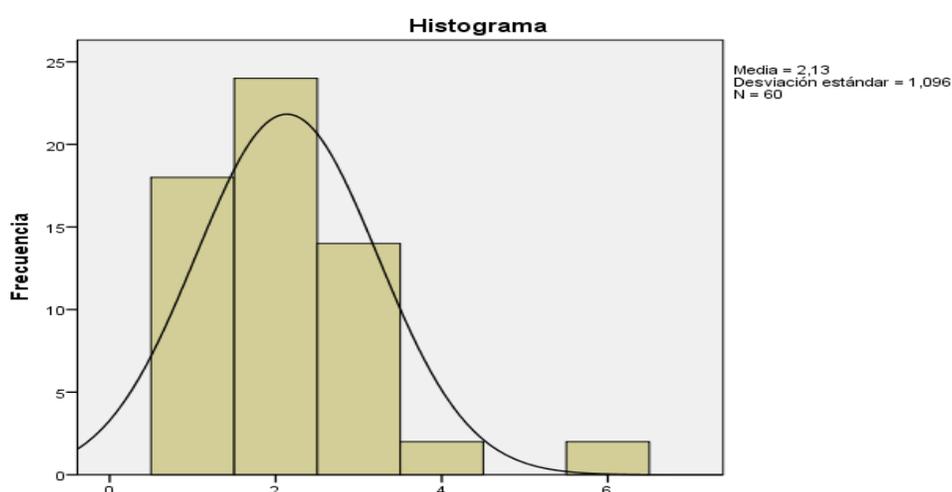


Figura 46. Apoyo del profesor al proceso de escritura

En lo que guarda relación con el destino de los textos que se leyeron en clase los resultados se evidencian a continuación en la Tabla 46 y Figura 47.

Tabla 46. Cuando los textos se leyeron en clase que se hacía con ellos

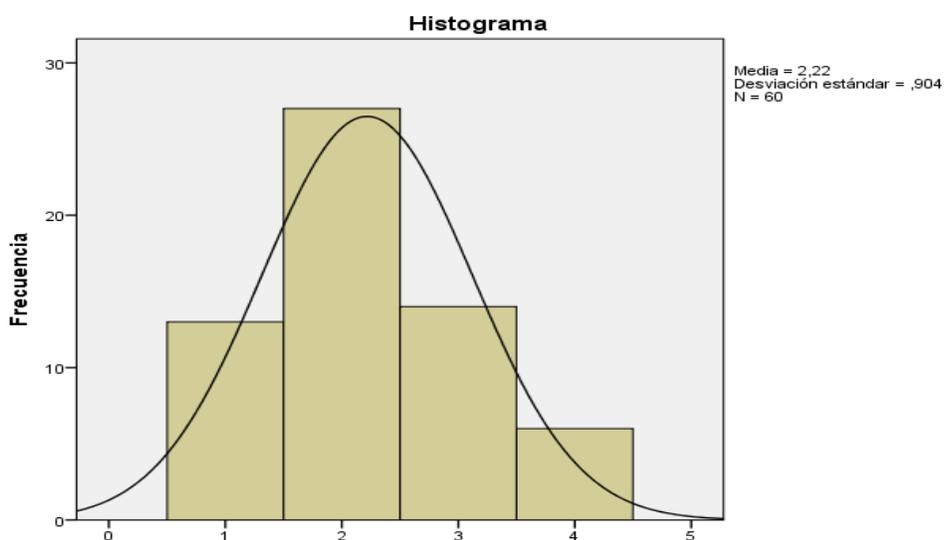
Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Durante la clase	18	30,0	30,0	30,0
Algunos de sus compañeros	24	40,0	40,0	70,0
el profesor en la clase	14	23,3	23,3	93,3
sus compañeros a través de herramientas	2	3,3	3,3	96,7
Nadie los lee	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**Figura 47.** Cuando los textos se leyeron en clase que se hacía con ellos

En cuanto a la afirmación, “Cuando los textos se leyeron en la clase o se asesoraron, ¿qué se hacía con ellos?“, el 45% de los estudiantes relaciona que se realizó corrección de su contenido, el 23.3% dice que se discutió la organización del texto, el 21.7% afirma que se hicieron las respectivas correcciones en forma y el 10% restante asegura que el docente discutió el texto con el estudiante. La Tabla 47 y Figura 48 muestra el resultado de esta afirmación.

Tabla 47. Retroalimentación de los textos elaborados en clase

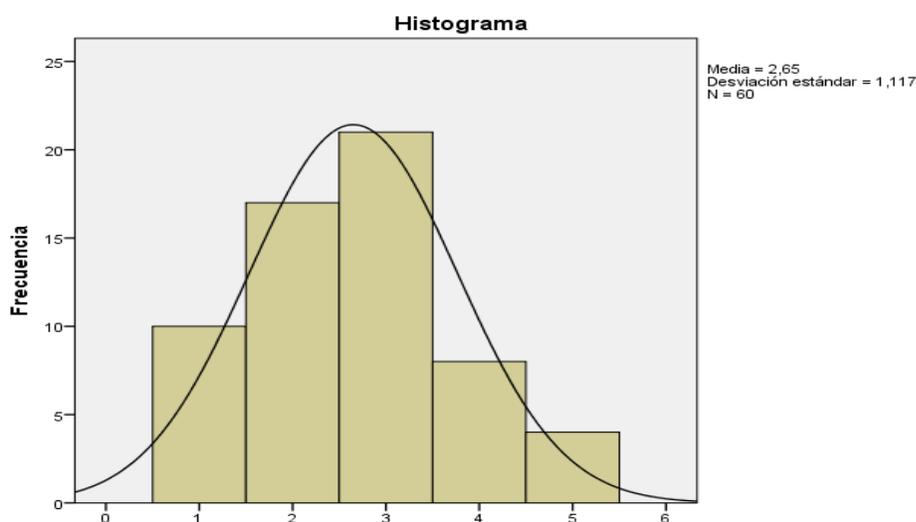
Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Corrección en cuanto a forma	13	21,7	21,7	21,7
Corrección en contenido	27	45,0	45,0	66,7
Discutir la organización	14	23,3	23,3	90,0
Discutir el texto con el estudiante	6	10,0	10,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**Figura 48.** Retroalimentación de los textos elaborados en clase

Respecto a lo que el docente hace con los documentos después de ser entregados por los estudiantes, del 100% de los encuestados, el 35% contestó que les asigna calificación y posteriormente son entregados al estudiante para que verifiquen y observen sus fallas, seguido del 28.3% que solamente los califica, pero no hace ningún tipo de devolución, el 16.7% no les asigna calificación, el 13.3% contestó que les asigna calificación, pero no realiza observaciones, mientras que en pequeña proporción hace observaciones sobre los escritos, los cuales permiten que los estudiantes conozcan sus fallas. Esta relación se aprecia en la Tabla 48 y Figura 49

Tabla 48. Valoración de los documentos escritos por parte de los docentes

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No les asigna calificación	10	16,7	16,7	16,7
Les asigna calificación y no devuelve	17	28,3	28,3	45,0
Les asigna calificación y devuelve	21	35,0	35,0	80,0
Les asignaba calificación y no realizaba observaciones	8	13,3	13,3	93,3
Los devolvía con observaciones	4	6,7	6,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**Figura 49.** Valoración de los documentos escritos por parte de los docentes

Ahora bien, en cuanto a los aspectos en los cuales se centró el profesor para evaluar los trabajos solicitados, el 61.7% de los estudiantes afirma que fue el tratamiento que se le dio al tema, el 36.7% dice que el docente se centró en la organización del texto (orden de todo el texto, el seguimiento de una tipología, la relación entre los párrafos) y 1.7% de los estudiantes afirman que el docente tuvo en cuenta los aspectos formales del documento (la presentación, A, la ortografía,

la puntuación, etc.), en la Tabla 49 y Figura 50 se relacionan las variables que considero el docente para la apreciación de los documentos.

Tabla 49. Aspectos para la evaluación de los trabajos

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
El tratamiento del tema	37	61,7	61,7	61,7
La organización del texto	22	36,7	36,7	98,3
Aspectos formales	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

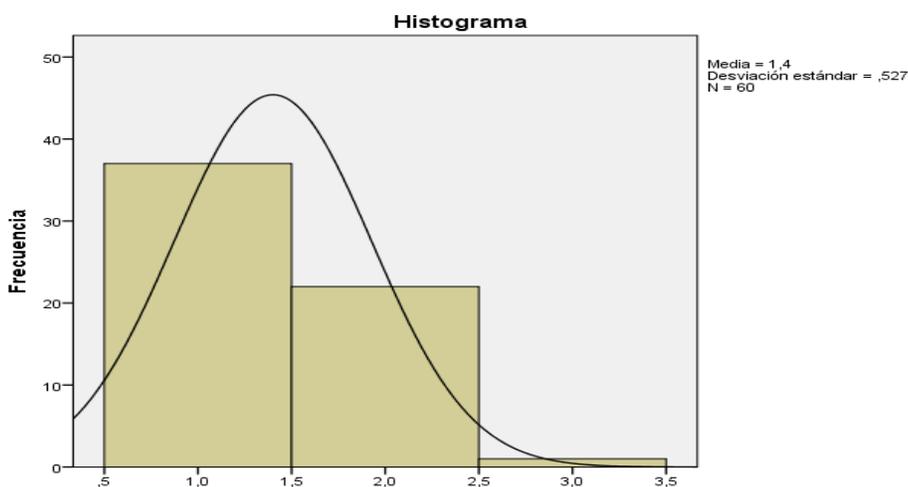


Figura 50. Aspectos para la evaluación de los trabajos

8.6.2. Consideraciones para conocer el acuerdo o desacuerdo de los estudiantes en relación a unas situaciones de escritura en el aula.

En este apartado se realiza la descripción de una serie de situaciones que se plantearon a los estudiantes para conocer su opinión respecto al ejercicio de escritura académica en el aula. La valoración se planteó bajo los siguientes criterios: *Totalmente de acuerdo, Desacuerdo, Inseguro, en Desacuerdo, Totalmente en Desacuerdo.*

En cuanto a la frase sobre si usa la escritura como estrategia de refuerzo académico, se evidenció lo siguiente, el 45% de los estudiantes afirman estar totalmente de acuerdo, el 43% manifiesta estar de acuerdo, mientras que el 1% está inseguro y un 5% está totalmente en desacuerdo, dado que existen otro tipo de estrategias que fomentan el rendimiento académico, aunque la escritura facilita de manera significativa este proceso. La Tabla 50 y Figura 51 relaciona las apreciaciones respecto a esta afirmación.

Tabla 50. *La escritura como estrategia de refuerzo académico*

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	27	45,0	45,0	45,0
De acuerdo	26	43,3	43,3	88,3
Inseguro	3	5,0	5,0	93,3
En desacuerdo	1	1,7	1,7	95,0
Totalmente en desacuerdo	3	5,0	5,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

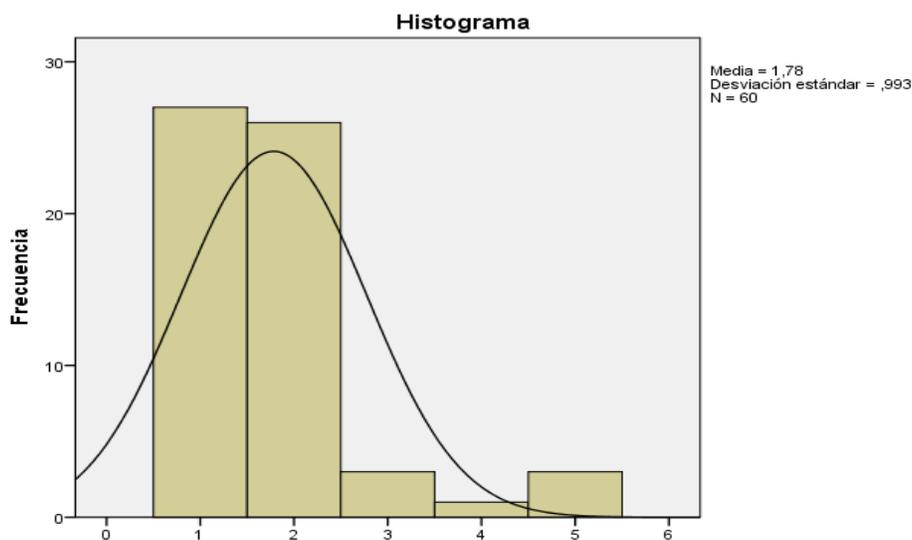


Figura 51. *La escritura como estrategia de refuerzo académico*

En cuanto a escribir con frecuencia en el tiempo libre, el 63.3% afirma estar de acuerdo con esta apreciación, seguido del 33.3% que argumenta está totalmente de acuerdo puesto que la escritura es una forma de comunicación y a toda hora se escribe, tan solo en una pequeña proporción 3.3% está inseguro. La frecuencia se muestra en la Tabla 51 y Figura 52.

Tabla 51. Frecuencia de escritura en tiempos libres

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	20	33,3	33,3	33,3
De acuerdo	38	63,3	63,3	96,7
Inseguro	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

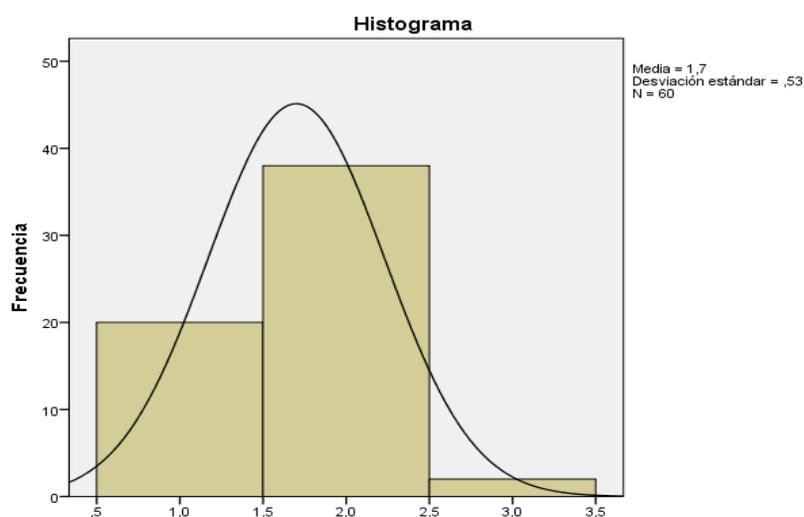
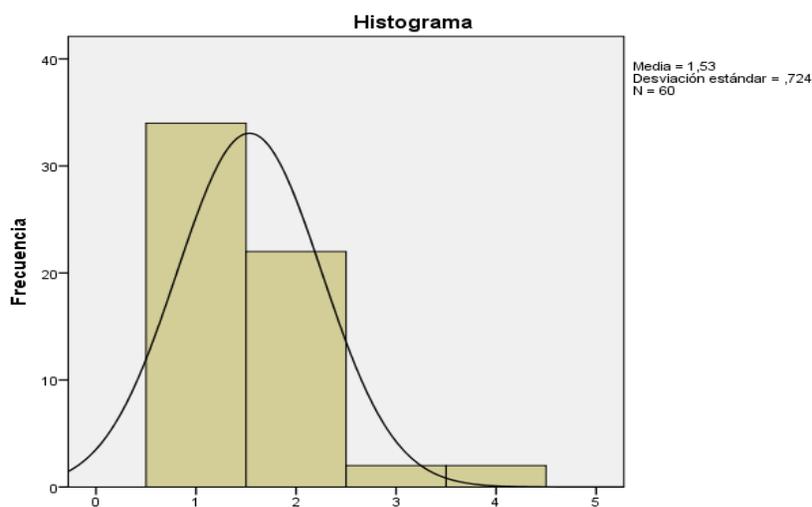


Figura 52. Frecuencia de escritura en tiempos libres

En relación a esta afirmación, “se preocupa por la ortografía al escribir” el 56.7% de los estudiantes coinciden en estar totalmente de acuerdo y el otro 36.7% señalan estar de acuerdo, lo cual indica que los estudiantes reconocen la importancia de escribir correctamente y de entregar escritos de calidad, la Tabla 52 y Figura 53 representa las apreciaciones de los estudiantes.

Tabla 52. Preocupación por la ortografía

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	34	56,7	56,7	56,7
De acuerdo	22	36,7	36,7	93,3
Inseguro	2	3,3	3,3	96,7
En desacuerdo	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**Figura 53. Preocupación por la ortografía**

La claridad de las instrucciones por parte de los docentes contribuye a los buenos o favorables resultados de las producciones textuales, sin embargo, el 46.7% de los estudiantes manifiestan estar inseguros con esta apreciación, seguido del 45% que dice que está en desacuerdo y tan solo un 1.7% está totalmente de acuerdo con la frase. Es decir que los estudiantes pueden estar presentando inconvenientes en la producción de sus escritos debido a que no hay claridad en relación a lo que deben construir. La tabla 53 y Figura 54 relaciona esta afirmación.

Tabla 53. Las instrucciones dadas en el aula de clase son claras

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	27	45,0	45,0	45,0
Inseguro	28	46,7	46,7	91,7
De acuerdo	4	6,7	6,7	98,3
Totalmente de acuerdo	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

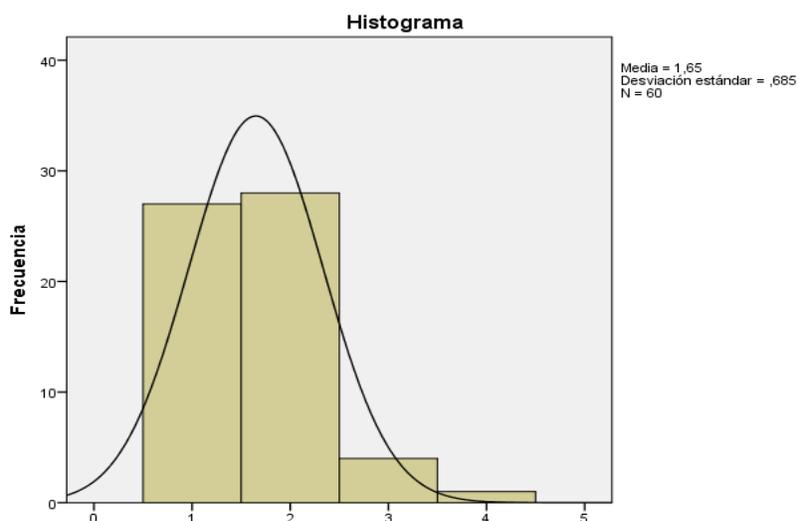


Figura 54. Las instrucciones dadas en el aula de clase son claras

En lo que respecta a la motivación por parte de los docentes en relación a los textos de calidad, el 46.7% afirma que están inseguros con esta apreciación, puesto que en ocasiones los docentes de algunas asignaturas no realizan retroalimentación de los escritos, los entrega calificados, pero no realiza observaciones; el 43.3% asegura estar de acuerdo y tan solo un 10% está totalmente de acuerdo respecto a esta afirmación. En la Tabla 54 y Figura 55 se evidencia los resultados de esta indagación.

Tabla 54. Motivación para la elaboración de textos de calidad

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inseguro	28	46,7	46,7	46,7

De acuerdo	26	43,3	43,3	90,0
Totalmente de acuerdo	6	10,0	10,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

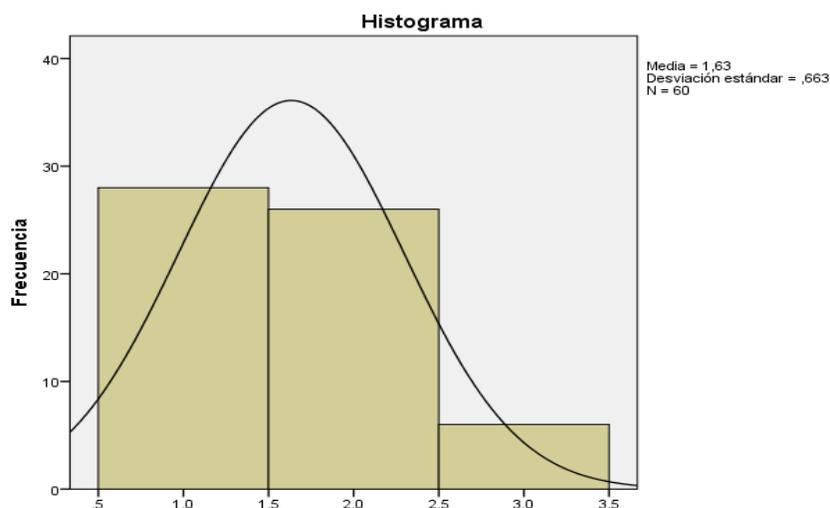


Figura 55. Motivación para elaboración de textos de calidad

En relación a la indagación acerca de la construcción de textos en las asignaturas Comprensión y Producción de textos, Técnicas de Expresión Oral y Escrita y gramática y Técnicas de Redacción, incluidas dentro de los planes de estudio para los diferentes programas, el 61.7% de los estudiantes afirma estar totalmente de acuerdo y el otro 38,3% coincide en estar de acuerdo, es decir que en estas asignaturas los docentes solicitaron constantemente la elaboración de textos académicos, lo que permite al estudiante practicar y mejorar la habilidad escritora. La Tabla 55 y Figura 56 representa esta afirmación.

Tabla 55. Construcción de textos en asignaturas

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
De acuerdo	23	38,3	38,3	38,3
Totalmente de acuerdo	37	61,7	61,7	100,0

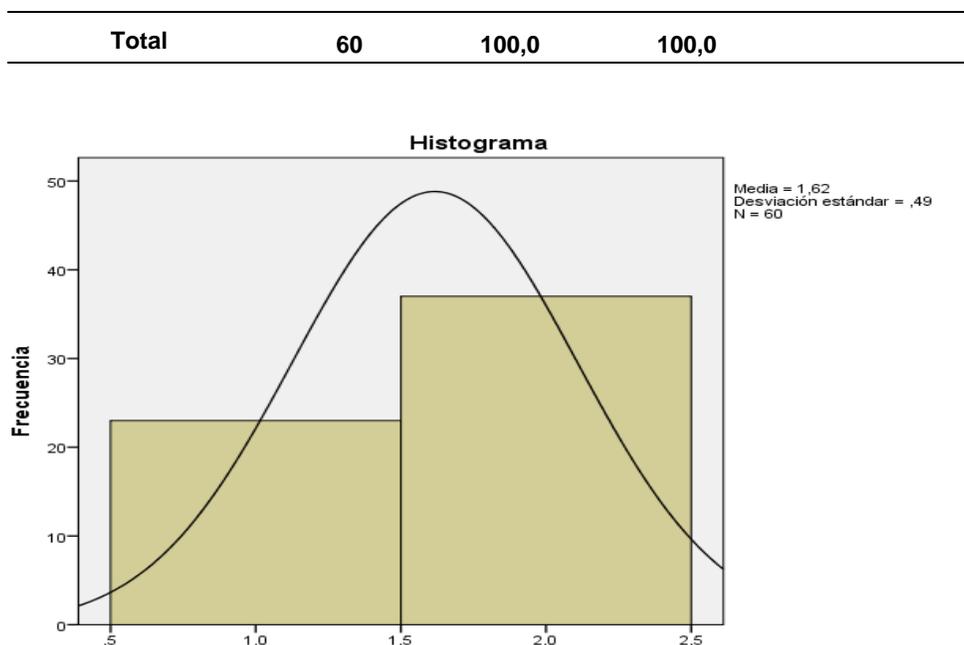


Figura 56. Construcción de textos en asignaturas

En cuanto a la afirmación: ¿Piensa que el escribir correctamente le ayudará en su vida profesional?, el 63.3% de los estudiantes están totalmente de acuerdo con la afirmación, el 33.3% se encontraron de acuerdo y el restante 3.3% de los estudiantes se mostraron inseguros, respecto a esta afirmación es pertinente resaltar que en cualquier profesión se requiere el uso del lenguaje escrito, por lo que es necesario su fortalecimiento.

La Tabla 56 y figura 57 que a continuación se describe, evidencian de esta afirmación:

Tabla 56. Escritura en la vida profesional

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	38	63,3	63,3	63,3
De acuerdo	20	33,3	33,3	96,7
Inseguro	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

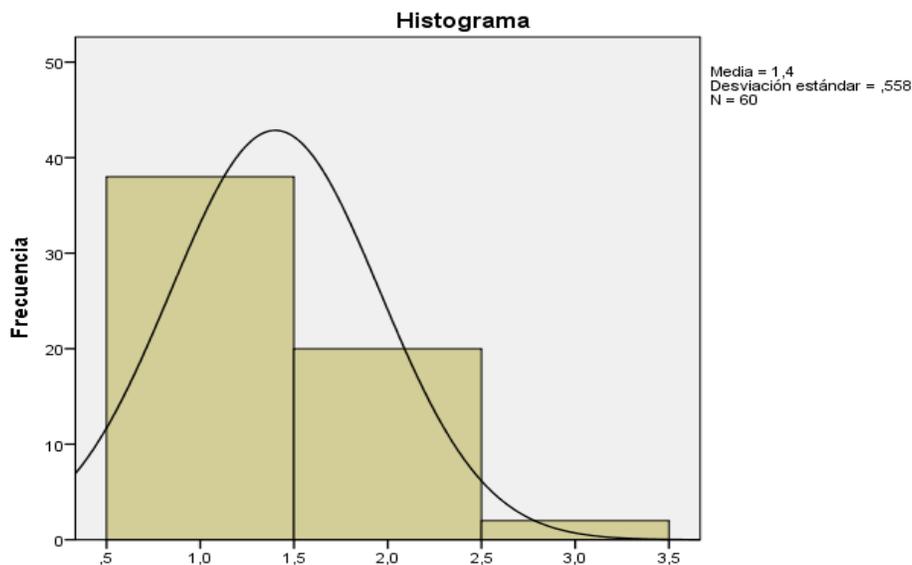


Figura 57. Escritura en la vida profesional

En cuanto a la promoción de la escritura en todas las disciplinas, el 48.3% de los estudiantes está en desacuerdo con esta afirmación, debido a que algunos docentes se enfocan más en la transmisión de sus contenidos disciplinares; el 46.7% manifiesta que está inseguro y tan solo un 5% está de acuerdo, esta afirmación confirma la necesidad de que en todas las asignaturas se promueva la escritura y por tanto la lectura como herramientas para la creación de nuevos saberes. En la Tabla 57 y Figura 58 se relaciona el resultado de esta indagación.

Tabla 57. Se promueve la escritura en todas las disciplinas

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inseguro	28	46,7	46,7	46,7
En desacuerdo	29	48,3	48,3	95,0
De acuerdo	3	5,0	5,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

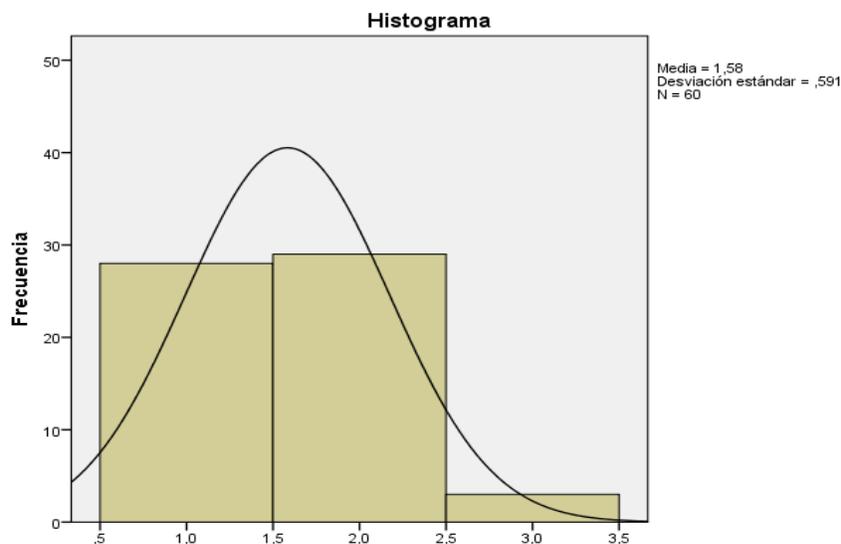


Figura 58. *Se promueve la escritura en todas las disciplinas*

Respecto a esta afirmación: “Los docentes se interesan porque usted mejore la construcción de sus textos” el 48.3% de los estudiantes manifiestan estar inseguros, mientras que el 43.3% coincide en estar en desacuerdo que los docentes se preocupan por la calidad en la construcción de textos académicos, tan solo un porcentaje menor el 1.7% está totalmente de acuerdo, dado que una cosa es corregir y hacer observaciones y otro es el interés por la escritura del estudiante. La Tabla 58 y Figura 59 representa los resultados de la afirmación anterior.

Tabla 58. *Mejoramiento en la construcción de textos*

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	26	43,3	43,3	43,3
Inseguro	29	48,3	48,3	91,7
De acuerdo	4	6,7	6,7	98,3
Totalmente de acuerdo	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

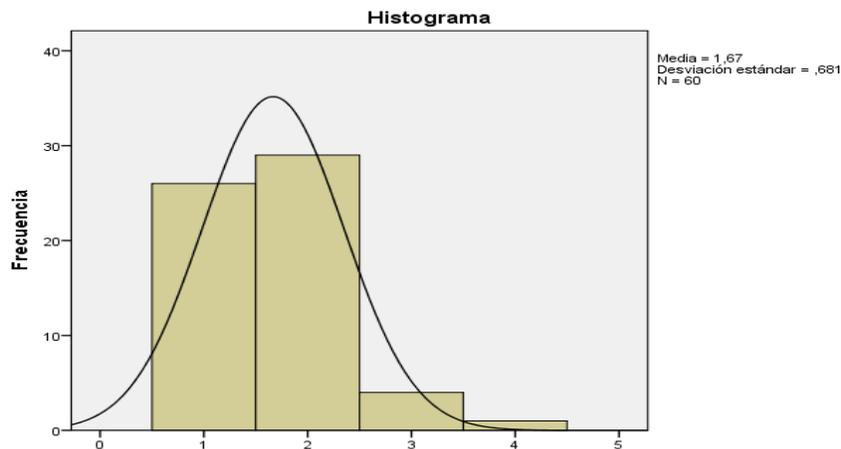


Figura 59. *Mejoramiento en la construcción de textos*

En lo que respecta a la redistribución y organización de las asignaturas que promueven redacción y elaboración de textos, el 55% contestó que está totalmente de acuerdo que las asignaturas que promueven la redacción, la escritura, la lectura y elaboración de textos, deben verse durante toda la formación académica, debido a que estas habilidades son fundamentales para el desempeño de la profesión. En la Tabla 59 y Figura 60 se relacionan los datos obtenidos en esta afirmación.

Tabla 59. *Asignaturas que promueven la escritura*

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	33	55,0	55,0	55,0
De acuerdo	24	40,0	40,0	95,0
Inseguro	3	5,0	5,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

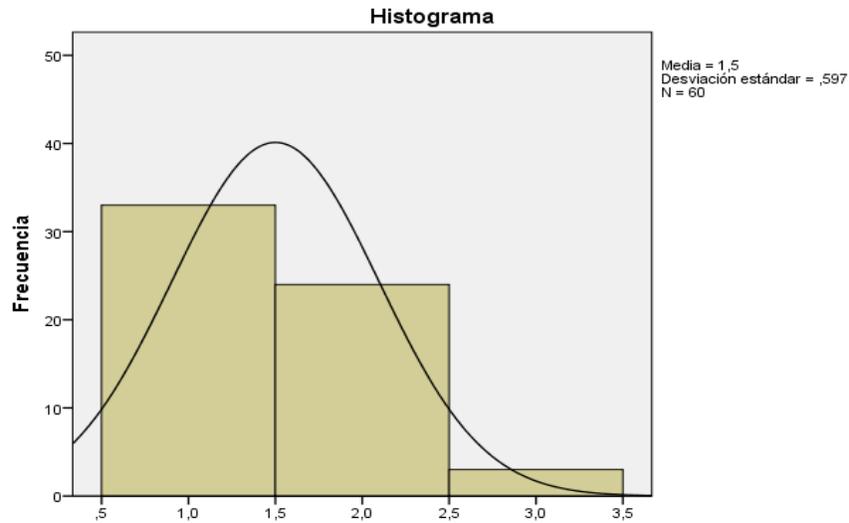


Figura 60. *Asignaturas que promueven la escritura*

El análisis anterior, nos permiten reflexionar en relación a la importancia de promover la escritura y la lectura en los espacios académicos, la disposición que tienen los estudiantes por aprender y el compromiso de los docentes por enseñar. Las practicas pedagógicas para la enseñanza de las habilidades comunicativas deben trascender de la pasividad a la creatividad, la innovación y el deseo de formar profesionales integrales.

9. Conclusiones y recomendaciones

Cuando se dio inicio a este proyecto se trazó como punto de partida, el caracterizar las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes que permiten el desarrollo de las habilidades lingüísticas para la producción de textos académicos, identificando las debilidades que se presentan en torno al lenguaje escrito y la responsabilidad que debe asumir la academia al respecto. De esta manera se puede entender que el proyecto logró valorar los procesos actuales de enseñanza de la escritura académica en la universidad. Así mismo se pudo identificar las concepciones que tienen los estudiantes respecto a la finalidad de la lectura y la escritura y los beneficios que trae para la vida profesional, máxime cuando se tiene en cuenta que todas y cada una de las disciplinas requieren en sus procesos de formación elementos de vital importancia como la escritura, la cual se constituye en la construcción del conocimiento a través de los diversos trabajos realizados en aula, por lo que se retoma a Ortiz (2015) cuando especifica que es un proceso enfocado hacia la construcción social, por lo que pasa de ser una concepción intelectual, para convertirse en una permanente práctica académica, que sirve de manifiesto en nuestro diario acontecer.

En cuanto a la ruta metodológica propuesta se puede decir que fue oportuna, pues permitió encaminar la investigación de manera ordenada, se logró recopilar los antecedentes que dieron soporte al estudio, se consideró los docentes y estudiantes que participaron en el proceso. De igual manera se identificó que los instrumentos aplicados y debidamente validados, son consistentes para el contexto y pueden ser útiles en otros escenarios académicos en donde se indague en la necesidad de mejorar los procesos escriturales de los estudiantes en ciclo formativo de la universidad.

Durante el recorrido que se realizó a los saberes y experiencia desde la practica laboral docente en relación a la lectura y escritura, se pudo identificar que la mayoría de los docentes (93.3%) le gusta leer y escribir, esto pareciera ser fundamental para la enseñanza de la escritura de los estudiantes en los espacios académicos. Se supondría que un docente que gusta de la lectura y la escritura es fácilmente un promotor de este proceso. Sin embargo, la investigación arroja que la principal razón por la que el docente escribe es por conocimiento y como apoyo para el fortalecimiento de los temas de clase, es decir como cumplimiento exclusivo a su labor, dejando de lado el discurso de la disciplina, la producción del conocimiento de la misma y la limitante para que el estudiante se acerque a este ejercicio académico que se encuentra ligado a toda su formación profesional. Ante este hecho se evidencia que existe una baja participación en la publicación de los docentes de la CUN Neiva en revistas indexadas. Estas publicaciones de artículos científicos además de generar habilidades y capacidades cognitivas, también generan discusiones académicas que permiten mejorar los diseños curriculares (Brofman, 2012). Razón por la cual es necesario que la academia evalúe su participación en este aspecto, teniendo en cuenta que además de contribuir a la construcción de avances en el conocimiento, las publicaciones mejoran las habilidades lingüísticas.

Otros aspectos por los que se indagó en el cuestionario es en relación a la calidad de los textos académicos y lo que tiene en cuenta el docente para evaluar la composición textual de sus estudiantes, a lo que más de la mitad manifestaron que proporciona indicaciones de cómo elaborar el escrito, pero a la hora de evaluar tiene en cuenta el cumplimiento del compromiso. Demostrando que aspectos como organización de las ideas del texto, ortografía, puntuación y formalidad del documento quedan en un segundo plano, lo que podría generar que los estudiantes se preocupen más por cumplir con el compromiso para obtener una calificación, que por entregar un texto de

calidad. Pues los alumnos necesitan un docente que los ayude a desarrollar categorías de análisis más allá de lo puntal, para releer y diagnosticar los problemas de sus escritos a fin de mejorarlos integralmente (Carlino, 2005).

Con lo anterior se logra visualizar que se necesita incrementar el nivel de exigencia y motivación de los docentes hacia sus estudiantes para que se fomente la escritura de calidad. Sin embargo, esta situación es importante porque permite generar planes de mejoramiento en relación a las prácticas pedagógicas de los docentes para el desarrollo de las habilidades lingüística, y al mismo tiempo revisar los syllabus, planes de estudio y currículos.

Por otro lado, la mayoría de los docentes afirman estar de acuerdo con responsabilizar a la educación primaria de la enseñanza de la escritura, lo que podría suponer que los docentes asumen que los estudiantes intrínsecamente deben llegar a la academia con este conocimiento desarrollado, postura que puede sonar un tanto equívoca teniendo en cuenta que desde la visión sociocultural leer y escribir son tareas culturales imbricadas en el contexto social (Cassany y Morales, 2009). Con lo dicho anteriormente se puede pensar que se cuestiona la idea de enseñar a escribir en la universidad, al considerar que la escritura es una habilidad básica que no requiere de un aprendizaje continuo y que ha de haberse cumplido al ingresar a la universidad (Carlino, 2002a).

Carlino (2002) afirma que la escritura debe ser enseñada en todas las asignaturas, de la misma manera que considera que los docentes de escritura son idóneos y expertos también en el área disciplinar, lo cual permite claramente suponer que los profesores deben asumir la enseñanza de la escritura en su disciplina. Los hallazgos evidencian que los docentes (Administración de Empresas y Negocios Internacionales) en su mayoría están de acuerdo con la afirmación en la que se anuncia que los docentes de Competencias o Habilidades Comunicativas son los llamados a la enseñanza de la escritura y a motivar la lectura, es decir que los docentes sienten que su labor se

limita a impartir el conocimiento propio de la disciplina, dejando de lado la importancia de crear nuevas formas de lenguaje oral y escrito que son cruciales para la comunicación en la asignatura que orienta, como bien dirían Gottschalk y Hjortshoj (2004), "¿Quién podría hacerlo para su materia y dentro de su campo de estudio si no es usted?" (p.7).

Sin embargo, a pesar de lo afirmado anteriormente los docentes reconocen la importancia de la escritura en la formación profesional de sus estudiantes, por ello están de acuerdo en que la universidad debe reforzar la escritura en todas las áreas del saber, visibilizar la competencia escritora dentro de las políticas institucionales, los planes de estudio y los diseños curriculares.

Ahora bien, durante el recorrido que se hizo por la experiencia de los estudiantes, en cuanto a las actividades académicas, se logró identificar que la mayoría de los estudiantes escribe para los grupos de estudio, lo que denota responsabilidad y compromiso frente a las labores académicas de cada una de las áreas y en el que se tiene en cuenta el desarrollo de habilidades lingüísticas precisamente por la relación directa que se tiene con el programa al que se encuentra vinculado con amplia estimulación en la construcción de conocimientos como se puede confrontar con las ideas de Valdés y Caridad (2008) quienes consideran que el aprender a razonar, contribuye a generar nuevos conocimientos. No obstante, los datos permiten establecer que los estudiantes se limitan a tomar los apuntes de clase, dejando de lado la elaboración de textos más estructurados y la escritura desde un potencial epistémico que le permita reflexionar y construir nuevos conocimientos.

En relación a los documentos que leyeron con mayor frecuencia, los estudiantes afirman haber utilizado el internet como herramienta para consultar y leer temas relacionados con la asignatura, enfrentando con destreza la era de la natividad digital. Sin embargo, no se puede desconocer que uno de los factores influyentes en el proceso de escritura está relacionado con los medios

informáticos y la innovación tecnológica, que han generado una nueva cultura de la información y uso del lenguaje escrito. La comunicación a través de correos electrónicos, redes sociales, chat, mensajes en clave (emojicons), utiliza un estilo de escritura rápida, abreviada, con poco orden en las ideas que se desea transmitir, omisión en las reglas gramaticales y ortográficas, reemplazo de palabras por imágenes y vana intención en la reflexión de lo que se escribe.

Este lenguaje ha permeado todos los escenarios educativos desde los espacios más tempranos de la educación básica hasta la universidad y ha causado un rompimiento del proceso lectura y escritura, reflejado en las dificultades de los estudiantes para apropiarse de la gramática y la lingüística al momento de comprender, interpretar, proponer y producir textos académicos.

Por otra parte, frente a la retroalimentación para el fortalecimiento de la escritura se puede evidenciar que el apoyo brindado por el docente se centra más en evaluar y corregir el contenido de los escritos (claridad y precisión de las ideas de acuerdo con el tema) que en el fortalecimiento de la producción textual. El docente no está siendo lector de las producciones escritas de sus estudiantes, por lo tanto, es carente de generar juicios que ayuden a los alumnos a repensar y mejorar sus escritos (Carlino, 2005). Asimismo, en cuanto a los aspectos que tienen en cuenta los docentes para la evaluación de la producción escrita prima el tratamiento dado al tema en relación al discurso de la disciplina, pero se deja de lado otros aspectos importantes que hacen parte de la coyuntura del proceso escritural como lo son la organización de las ideas del texto y el uso de diferentes recursos de escritura y argumentación.

Los estudiantes manifiestan su interés por la escritura, reconocen la complejidad que esta tiene en la universidad, admiten que se generan espacios en algunas disciplinas para la producción de textos académicos y a su vez son conscientes de que escribir de manera correcta no solo les ayudara en su proceso formativo, sino que es primordial en su desempeño profesional; sin

embargo, se evidencia vacíos en el proceso, debido a que los estudiantes expresan que carecen de instrucciones y acompañamiento para la elaboración de sus escritos, dicho de otra manera se fomenta la escritura como mecanismo de impartición del conocimiento que necesita ser evaluado para medir el aprendizaje de los contenidos, mas no se está enseñando a escribir. Lo anterior deslegitima entonces el rol fundamental del docente de “estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esa construcción” (Colomina et al, 2001, citado por Rueda & Díaz Barriga, 2004, p.60).

De esta manera, se puede establecer que, si bien hay falencias en el proceso escritural debido a que los estudiantes sienten que hace falta instrucciones claras, incluso podría pensarse en la falta de motivación por parte de los docentes para la creación de la producción textual, se pudo identificar que hay otros factores que fueron referidos por los docentes en la entrevista aplicada, como la falta de interés por la lectura, la facilidad de ahorro, tiempo y esfuerzo que da las TIC al ofrecer herramientas como búsqueda y escritura a través de comandos de voz y el indiscutible divorcio del texto escrito, la lectura por imposición y el despegue del habito lector y escritor. Estas circunstancias nos llevan a pensar en la transversalidad de la escritura en todas las asignaturas, la importancia de la revisión de los currículos y la transformación de la enseñanza de la escritura en la universidad, como bien lo dijera Paula Carlino (2005, p13), es necesario reestructurar la habitual configuración de la enseñanza, lograr que las clases planteen propuestas de trabajo que guíen al estudiante a indagar, aprender y pensar en un área de estudio, vinculado a la forma de leer y escribir que nos han formado a nosotros (docentes) mismos. Los docentes se convierten entonces en los referentes de sus estudiantes en este ejercicio académico y llevan a cuentas la responsabilidad de

enseñar sus propios estilos de comunicación oral y escrita, y empezar asociar al estudiante en este proceso.

Finalmente, para que se genere procesos eficientes de escritura en la universidad, se hace necesario generar más espacios de reflexión formativa que visualicen la participación de los estudiantes y docentes en el diseño curricular de los programas académicos, en donde todas las asignaturas promuevan habilidades lingüísticas durante toda la formación profesional para hacer íntegro el proceso en busca de alternativas que amplíen y hagan posible su extensión en los diferentes campos laborales.

Por otro lado, para mejorar la producción de textos académicos de los estudiantes se hace necesario impulsar la escritura en otros escenarios diferentes a los compromisos de aula, de tal forma que el estudiante sienta la necesidad de vincularse en experiencias de oralidad y escritura que no solo le fortalecerá sus habilidades comunicativas, sino que serán determinantes para su futuro profesional.

Asimismo, se considera importante que los docentes como promotores del proceso, escriban para sus disciplinas y fortalezcan los escenarios de práctica pedagógica para que sus estudiantes se motiven por la lectura y vean en la escritura el complemento para la formación del conocimiento.

Desde la óptica del sistema educativo es pertinente generar alternativas que promuevan cambios al interior de las instituciones de tal manera que la lectura y la escritura formen parte indispensable en el andamiaje curricular.

BIBLIOGRAFIA

- Alsina M. R (2011). La comunicación intercultural. University Pompeu Fabra, Portal comunicació.com. Barcelona, España.
- Alsina M. R (2001). Teorías de la Comunicación, Ambitos, Metodos y Perspectivas. Universidad Autonoma de Barcelona. Servei de publicacions. Barcelona, España.
- Alvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F: Paidós Educador.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Amayuela, G., Colunga, S. y Alvarez, N., 2005, “Docencia universitaria y comunicación educativa”. En Contextos educativos. Revista digital de educación y nuevas tecnologías, n° 36, año VI www.contexto-educativo.com-ar/2005/3/nota-o6.
- Amórtegui, E. (2011). Investigación cualitativa. *Concepciones sobre prácticas de campo y su relación con el conocimiento profesional del profesor, de futuros docentes de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis de Maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Anastas, M. (2005). Observation. En R.M. Grinell y Y.A, Unrau (Eds). *Social Word: Reserch and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7ma Edition). New York: Oxford University press.

- Arango, C. E. (1998). *Lectura y escritura: teorías y promoción: 60 actividades*. Argentina: Novedad Libros.
- Arellano N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente–alumno - Revista Orbis, ojs.revistaorbis.org.ve.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Labor.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. En *Matronas Profesión* , 5 (17), pp.23-29. Disponible en http://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf.
- Ausubel, D. (1986). *Aprendizaje significativo*. México: Editorial Trillas.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. Y Garufis, J. (2005): Reference Guide to Writing Across the Curriculum. West Lafayette, Indiana: Parlor Press. Escribir a través del Currículum : una guía de referencia / Charles Bazerman ... [et al.] ; editado por Federico Navarro. - 1a ed . - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2016. Libro digital, PDF.
- Berelson, B. (1992). *Content Analysis in Communications Research*. New York: The Free Press. 1992.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson Educación.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 11: "Formación centrada en competencias (II)". Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m2.

Borden, G y Stone, J. (1982). *La comunicación humana*. Buenos Aires: El Ateneo.

Brofman, P. *importância das publicações científicas*. *Cogitare Enferm.* Vol. 17, No. 3, Jul/Set 2012. Pp: 419-421.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University press.

Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de Investigación. *Revista española de salud pública*, 76 (59).

Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI.

Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. *Revista: Perspectiva Educacional, Formación de Profesores* 2005 (47).

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. *Revista: Perspectiva Educacional, Formación de Profesores* 2005.

Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad?. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4 21-40.

Carlino, P. (Diciembre, 2002). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos. Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Cassany, D. (1994): Enseñar Lengua. Madrid: El Lapiz

Cassany, D. (2005): Expresión Escrita en L2/ELE. Madrid, Arco. Libros.

Cassany, D. (2009): Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona, Paidós

Cassany, D., Morales, O. (2009). *Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos*, en Cassany, D. editor Para ser letrados. Barcelona: Paidós. 109-128.

Castañeda N., L., & Henao S., J. (2017). La lectura en la universidad. Un proyecto de investigación. *ÁNFORA*, 5(10), 29-46. Recuperado de <http://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/367/304>.

Cerda, H. (2005). Los elementos de la investigación científica. Santafé de Bogotá: El Búho.

Constitución Política de la República de Colombia. (1991). Artículo 44, 45 y 67. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991_pr001.html#44.

García del Toro, A. (1995). Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso. Barcelona: Graó.

Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research designs: Choosing harmony among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Creswell, J. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research* (2a. Ed.). Upper Saddle River: Pearson Education Inc.

Cuervo, C., y Florez, R. (2005) *El regalo de la escritura. Como aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Decreto No. 1075. (2015). Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Ministerio de Educación Nacional de la Republica de Colombia. Recuperado en https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html?_noredirect=1.

Dewey, J. (1965). *La Relación Teoría Práctica en Educación*. Buenos Aires. Editorial Losada.

Díaz, A. F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México, D.F: McGraw-Hill.

Escamilla, M. (2008). *Las Competencias Básicas: Claves y propuestas para su Desarrollo en los centros*. Barcelona. Grao.

Ferrández, A y Gairín, J. (1985). *Didáctica de la escritura*. Barcelona: Humanitas.

Ferreiro, R. (2012). *La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad la escuela*. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN-e 1696-4713, Vol. 10, Nº. 2. (Ejemplar dedicado a: Creatividad y Formación), págs. 6-22.

Finol de Navarro, T. y Nava de Villalobos, H. (1993). *Procesos y Productos en la Investigación Documental: Incluye normas mínimas para la presentación de trabajos en la Universidad del Zulia*. Maracaibo: Ediluz.

Fishman, Joshua. 1970. *Sociolinguistics: A brief introduction*. Mass.: Newbury House.

Flick, U (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Flores, P. (1998) *Formación inicial de profesores de matemáticas como profesionales reflexivos*. UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas, n° 17, pp. 37-48.
- Flower, L. (1987) “*The Role of Task Representation in Reading-to-Write*”. Technical Report n° 6. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.
- Flower, L. (1989) “*Studying Cognition in Context: Introduction to the Study*”. Technical Report n° 21. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.
- Flower, L. (1990) “*Negotiating Academic Discourse*”. Technical Report n° 29. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.
- Flower, L. y Higgins, L. (1991) “*Collaboration and the Construction of Meaning*”. Technical Report n° 56. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.
- Frade, L. (2008) *La evaluación por competencias*. Biblioteca para directivos y supervisores escolares en el D.F. 1a. Edición. México SEP.
- Gallego L. & Rodríguez A. (2015). *Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial*. Universidad de Granada, España.
- Gauquelin, F. (1982). *Savoir Communiquer*. París. CEPL. (Versión castellana Saber comunicarse. Bilbao: Mensajero).

- Gil, G. (2011). *Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria*. Revista Educación XXI 14(1), 117-134 disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618224005>.
- Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *ÁNFORA*, 22(38), 39-60. <https://doi.org/10.30854/anf.v22.n38.2015.25>.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós
- Gómez, L. (2008). *El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria*. Centros Educativos, AC México.
- Gutiérrez-Rodríguez, M J; Flórez-Romero, R; (2011). *Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios*. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4() 137-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021741008>.
- Gottschalk, K. & Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of teaching writing*. Boston: Bedford, Saint Martin's.
- Haynes.S. (1978). *Principles of behavioral assessment*. Nueva York: Gardner press.
- Hernández Zamora, G; (2009). *Escritura Académica y Formación de Maestros ¿Por qué no acaban la Tesis?*. Tiempo de Educar, 10() 11-40. Recuperado de <http://barsottini.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición.

Jurado Valencia, F. (1992). La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. *Forma y Función*, 0(6), 37-46. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/16910/17771>.

Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park: Sage.

Krippendorff, K. (1980). *An introduction to its Methodology*. Beverly Hills: University of California.

Kvale, S. (1996). *Las entrevistas, Una Introducción a la Investigación Cualitativa*. Thousand OakS: Sage.

Ley 115. (1994). Ley general de educación. Congreso de la república de Colombia. Recuperado en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85906.html>.

Ley 30. (1992). Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Congreso de la república de Colombia. Recuperado en https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf.

Ley 112. (2011). Por la cual se organiza el Sistema de Educación Superior y se regula la prestación del servicio público de la educación superior. Congreso de la Republica de Colombia. Recuperado en https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-284552_archivo_pdf_articulado.pdf.

- Martínez, C. (2012). - *El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias*. Ciencia & Saúde Coletiva, - Scielo Public Health. Pág. 52.
- Mata, J (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Editorial Graó. Barcelona, España.
- Mendoza, A (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Pearson Educación.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, Qualitative, and mixed methods* (2da. Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage Publications.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona. Graó.
- Moreira M, (2005). *Aprendizaje significativo crítico*- Indivisa: Boletín de estudios e investigación, ISSN 15793141, págs. 83-102. dialnet.unirioja.es.
- Naranjo, M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José, C. R.: Universidad de Costa Rica.
- Nigro, P; (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. Educación y Educadores, 9() 119-127. Recuperado de <http://sochilewww.redalyc.org/articulo.oa?id=83490208>.

- Núñez Cortés, J. A. (2016). El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en América Latina. *Foro de Educación*, 14(20), 467-488.
- Ong, W.(1982). *Oralidad y escritura, tecnología de la palabra*. Mexico, D.F:Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz Casallas, Elsa María (2015). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *ZonaPróxima*, (22),116. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85339658002>.
- Ortiz E. (1997). *¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa del maestro?* Colección Pedagogía 97. La Habana: Palacio de las Convenciones.
- Paramo, P. y Duque, G. (2008). *Observación Participante en: La Investigación en las Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. 161-169.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd. Ed.). Newbury Park, CA. Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Newburry Park: Sage.
- Peña, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Bogotá: Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior, Ministerio de Educación Nacional.
- Pérez, G. (1984). *El análisis de contenido en la prensa. La imagen de la Universidad a Distancia*. Madrid: U.N.E.D.

- Pérez, M y Rincón, G (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez Cañado, María. (2017). *El Desarrollo de Competencias Comunicativas a través de Seminarios Transversales ECTS: una Experiencia en la Universidad de Jaén*. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. 12. 294-319.
- Piaget, J. e Inhelder B. (1982). *Psicología del niño*. 11ª edición. Madrid: Morata.
- Piacente, Telma, & Tittarelli, Ana María. (2006). *Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual*. *Orientación y sociedad*, 6, 99-126. Recuperado en septiembre 2017 en, http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932006000100005&lng=es&tlng=es.
- Piolat, A., Roussey, J-Y. y Fleury, Ph. (1994) “*Brouillons d’étudiants en situation d’examen*”. *Le français aujourd’hui* n° 108, 39-49.
- Pilleux, Mauricio. (2001). *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>.
- Pulido A, Pérez V. (2004). *Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: Un novedoso acercamiento a sus dimensiones*. *Rev Cient Pedagog Mendive* [Seriada en línea] 2004; 2(7): [8 páginas].
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Edición 23ª. Recuperado en <https://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>.

- Reis, J.; Guerra, A.; Braga, M. y Freitas, J. (2001). *History, Science and Culture. Curricular Experiences in Brazil. Science and Education*, 10 (1), 369-378.
- Rivers, W. y Temperley, M. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. Oxford. UP.
- Rodríguez, H. (2007). *Texto lingüística y didáctica de la escritura*. Colección cuadernos de actualización pedagógica. Bogotá: Editorial Libros & Libros.
- Rodríguez, O. R. (2005). *La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales*. *Revista Madrid*, 31 (2).
- Rogers, G. y Bouey, E. (2005). Participant observation. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social Work: Research and evaluation. Quantitative and Qualitative approaches* (7ª. Ed. Pp. 231-244). Nueva York: Oxford University Press.
- Rosales, P. y A. Vázquez (2004). *Aprendizaje y tareas de escritura. Calidad de los textos académicos y cambio cognitivo en estudiantes universitarios*. Cronía (edición digital), año V, vol. V, núm. 1, 2 y 3.
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México, D.F: Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salas M. (2012). Diálogo de Saberes. En *Los Sabores y las Voces de la Tierra: Visualizando la Soberanía Alimentaria en los Andes*. London: International Institute for Environment and Development (IIED).

- Sanmarti, N., Sardà, A. & Márquez, C. (2006) *Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias*. REEC: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 5(2), pp290-303.
- Sampieri, F., Fernández, C, y Baptista, P. (2003) Metodología de la Investigación. Mexico, D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc.Grw-Hull/Interamericana.
- Sansevero, I., Lúquez, P. y Fernández, O. (2006). *Estrategias de aprendizaje Significativo para la interiorización de valores de identidad nacional en la educación básica*. Revista de educación Laurus, 12 (22), 273-300.
- Savio, K; (2015). *La Lectura y La Escritura: Un Estudio sobre Representaciones Sociales de Estudiantes Universitarios*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 15(1) 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44738605010>.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. Londres: Mc-Graw-Hill.
- Serrano de Moreno, M., & Duque de Duque, Y., & Madrid de Forero, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? Educere, 16 (53), 93-108.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudios de caso. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. Corbin, J.(1994) Grounded theory methodology, an overview. In: Yvonne, S, Lincoln. Denzin, Norman k. Handbook of qualitative research. Sage Publications. London, (pages 273-285).

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Bogotá - Colombia: CONTUS - Editorial Universidad de Antioquia.
- Tapia, Mónica, Burdiles, Gina, & Arancibia, Beatriz. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista signos*, 36(54), 249-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400009>.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Torres, M. y Salazar, F. (2014). *Métodos de recolección de datos para una investigación*. Universidad Rafael Landívar.
- Torrice E. R. (2004). *Abordajes y períodos de la teoría de la comunicación*. Bogotá: Grupo editorial norma.
- Usuga, Y. (2010). *El enfoque semántico comunicativo y la competencia comunicativa*; revista Didáctica del lenguaje, Numero 47, pp. 1-9.
- Valdés, R. y Caridad, M. (2008). *Las competencias pedagógicas en los creativos entornos virtuales de aprendizajes*. Ciudad de la Habana: editorial Universitaria.
- Valencia, F. (2009). *El enfoque sobre competencias: una perspectiva crítica para la educación*. *Revista Complutense de Educación* p. 343-354.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, Vol. 3 No. 009, Pp. 38-43. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.

- Vargas Franco, A; (2014). *Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: la perspectiva del estudiante*. Revista Folios, () 13-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932042002>.
- Vázquez, A., Rosales, P., Jakob, I., Pelizza, L., y Astudillo, M. (2005). *Enseñar Y Aprender a Escribir en la Universidad. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vázquez, A., Pellizza, L., Jacob, I. y Rosales, P.(2000). “*Enseñanza de estrategias de autorregulación para la escritura de textos académicos en el nivel universitario*”. Recuperado marzo 2017 en, www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_PANELES/VAZQUEZ.PDF.
- Vázquez, Alicia (2010). *La enseñanza y el aprendizaje de la interpretación y producción de textos académicos: ¿qué actores institucionales están involucrados? Eje temático: La institución y los actores*. Recuperado en mayo 2018 en, [http://rapes.unls.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV Encuentro](http://rapes.unls.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV_Encuentro).
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Weitzman, E. A. (2000). *Software and qualitative research*. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative research* (2d. Ed. Pp. 803-820). Newbury Park: Sage.

Wolf, M. (1982). *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós

Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Third Edition.

Yus, R. (2011). *Educación por competencias: entre la retórica y la realidad. Una propuesta de solución curricular*. *Creative Commons Publicaciones*, 41(8), 141-159.

ANEXOS

Anexo 1. Formato Consentimiento Informado del Proceso

ENCUESTA PARA DOCENTES DE LA CORPORACIÓN UNIFICADA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR CUN- SEDE NEIVA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRIA EN EDUCACIÓN: DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

Proyecto: *Caracterización de las Prácticas Pedagógicas para el desarrollo de las Habilidades lingüísticas necesarias en la producción de textos académicos, en los estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social - Periodismo de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior – CUN, sede Neiva.*

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PROCESO

El presente proyecto de investigación requiere como fase inicial contar con la participación de docentes de los diferentes programas de pre grado de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN. Bajo este contexto lo invitamos a participar de manera voluntaria en una entrevista, el diligenciamiento de una encuesta y el suministro de algunos trabajos de aula, que servirán como insumos fundamentales para el desarrollo de dicho proyecto. Con esta investigación se espera aportar elementos que permitan mejorar los procesos actuales de la enseñanza de la escritura académica en los estudiantes de la universidad.

Toda la información suministrada aquí será tratada de manera confidencial y solo será empleada para fines investigativos, por lo cual no tendrá ninguna implicación académica ni evaluativa.

Si usted tiene preguntas o dudas sobre la investigación, puede ponerse en contacto Marly Andrea Galindo Tovar, investigadora del proyecto, al celular 3209499366 o al correo electrónico galindomarlyandrea@gmail.com.

Si está de acuerdo con lo anteriormente mencionado, le solicitamos firmar este documento como manifestación de su consentimiento para participar de manera voluntaria aportando la información solicitada para el estudio.

Firma del participante

Marly Andrea Galindo Tovar

Anexo 2. Cuestionario para docentes

ENCUESTA PARA DOCENTES DE LA CORPORACIÓN UNIFICADA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR CUN- SEDE NEIVA

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN: DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

Proyecto: *Caracterización de las Prácticas Pedagógicas para el desarrollo de las Habilidades lingüísticas necesarias en la producción de textos académicos, en los estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social - Periodismo de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior – CUN, sede Neiva.*

INVESTIGADORA: Profesional Marly Andrea Galindo Tovar

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN: Mg. Magda Liliana Barrero Vásquez

CONSENTIMIENTO INFORMADO: La información que usted suministrará a continuación servirá como insumo para la elaboración del proyecto de investigación para la Maestría en Educación: Docencia e investigación universitaria de la Universidad Surcolombiana. Toda la información suministrada aquí será tratada de manera confidencial y solo será empleada para fines académicos. Una vez concluida la investigación se realizará la respectiva retroalimentación, con la intención de que se puedan mejorar los procesos actuales de la enseñanza de la escritura académica en los estudiantes de la CUN, por tal motivo se solicita su colaboración para responder esta encuesta con la mayor objetividad posible, así como su autorización para utilizar los análisis de resultados en el informe final, los espacios de socialización que se ameriten y las publicaciones derivadas del mismo.

La siguiente encuesta ha sido adaptada de Pérez y Rincón (2013) con preguntas adicionales acordes al contexto de la investigación.

La siguiente encuesta ha sido adaptada de Pérez y Rincón (2013) con preguntas adicionales acordes al contexto de la investigación.

Agradecemos su valiosa colaboración en el desarrollo de este estudio.

Acepto diligenciar la encuesta ____

No acepto diligenciar la encuesta ____

Sección 1. Información personal

Nombres y Apellidos: _____

Correo electrónico: _____

Sexo: F _ M__ Edad: Profesión:

Curso que orienta: _____

Programa: _____

Tipo de vinculación con la universidad: Tiempo completo ___Medio tiempo ___Catedrático ___

Tiempo de vinculación: ___meses

Sección 2. Saberes y experiencia como lector y escritor

1. ¿Le gusta leer? Si () No ()
2. ¿Le gusta escribir? Si () No ()
3. ¿Por qué le gusta escribir? (puede marcar varias opciones).

Razones por las que le gusta escribir	Marque con X
a. Conocimiento	
b. Creación e innovación	
c. Expresión	
d. Distracción	
e. Comunicación	
f. Pasatiempo	

4. ¿Qué géneros textuales le gusta escribir?

Géneros textuales que escriben	Marque con X
a. Ensayos	
b. Resúmenes	
c. Poesía	
d. Artículos	
e. Otros: ¿Cuál? _____	

5. ¿Con que propósito usted lee? (puede marcar varias opciones).

Propósitos para los que lee	Marque con X
a. Club de lectura	
b. Semillero de investigación	
c. Preparación de clase	
d. Evento académico (congreso, seminario, coloquio, simposio, etc.)	
e. Concurso	
f. Otra. ¿Cuál? _____	

6. ¿Con qué propósito usted escribe? (puede marcar varias opciones).

Actividades académicas para las que escribe	Marque con X
a. Revista indexada	
b. Periódico institucional	
c. Asignatura	
d. Semillero de investigación	
e. Evento académico (congreso, seminario, coloquio, simposio, etc.)	

f. Otra. ¿Cuál? _____	
-----------------------	--

7. ¿Con qué frecuencia lee y escribe para cumplir los propósitos descritos en la en la pregunta 3? (puede marcar varias opciones).

Frecuencia para leer y escribir	Marque con X
a. Diaria	
b. Semanal	
c. Anual	
d. Trimestral	
e. Esporádicamente	

8. ¿Qué apropiación hace de la escritura en los espacios académicos? (puede marcar varias opciones).

Escritura en los espacios académicos	Marque con X
a. Para Investigación	
b. Para participación y consulta en el aula	
c. Para construir conocimiento	
d. Para discutir y participar en escenarios académicos	
e. Para incrementar las habilidades comunicativas	
f. Para evaluar el aprendizaje de los estudiantes	
g. Para fomentar la escritura	
h. Para analizar y reflexionar	

Sección 3. Enseñanza de la escritura

1. ¿Qué apoyo suministra a los estudiantes para que entreguen textos académicos de calidad?

Apoyos para elaboración de textos de calidad	Marque con X
a. Entrego las indicaciones de cómo elaborar el escrito	
b. Establezco criterios claros sobre las características formales y de contenido que deben tener los textos solicitados	
c. Genero espacios de resolución de dudas	
d. Realizo seguimiento a los avances de la escritura del texto	
e. Reviso el texto, hago la retroalimentación necesaria y lo devuelvo para ajustes	

2. ¿Qué tiene en cuenta para valorar la composición textual de sus de sus estudiantes?
(puede marcar varias opciones)

Aspectos considerados más importantes para evaluar textos	Marque con X
a. La cantidad de páginas	
b. El cumplimiento del compromiso	
c. La organización de las ideas en el texto (el orden de todo el texto, el seguimiento de una tipología, la relación entre los párrafos)	
d. La claridad en la exposición del contenido	
e. El nivel de argumentación de las ideas presentadas	
f. Aspectos formales (la presentación, normas ICONTEC, APA, la ortografía, la puntuación, etc.)	
g. Diferenciación de las ideas propias frente a las de los autores consultados	

3. A continuación, encontrará una serie de afirmaciones que pretenden conocer su acuerdo o desacuerdo en relación a la escritura académica.

Marque con una X según corresponda su opinión

Afirmación	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La escritura es un conocimiento que es responsabilidad de la educación primaria.					
A los estudiantes no les gusta leer, por lo tanto se les dificulta escribir.					
La universidad tiene la obligación de enseñar la naturaleza de la profesión no la escritura.					
La lectura es fundamental para fomentar la creatividad y los nuevos saberes.					
Los estudiantes de la universidad deben saber escribir.					
Los docentes de Competencias o Habilidades Comunicativas son los llamados a la enseñanza de la escritura y a motivar la lectura.					
La Universidad debe reforzar la escritura en todas las áreas del saber.					

Los docentes deben generar espacios de comprensión lectora.					
Los docentes deben realizar seguimiento a los escritos de los estudiantes y dar instrucciones claras.					
Los estudiantes deben esforzarse por entregar producciones textuales de calidad.					
Los diseños curriculares no incluyen la enseñanza de la competencia escritora.					

Gracias por su participación
Estaremos retroalimentando prontamente la experiencia

Anexo 3. Cuestionario para estudiantes

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DE PRE GRADO DE LA CORPORACIÓN UNIFICADA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR CUN- SEDE NEIVA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRIA EN EDUCACIÓN: DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

Proyecto: *Caracterización de las Prácticas Pedagógicas para el desarrollo de las Habilidades lingüísticas necesarias en la producción de textos académicos, en los estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social - Periodismo de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior – CUN, sede Neiva.*

INVESTIGADORA: Profesional Marly Andrea Galindo Tovar

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN: Mg. Magda Liliana Barrero Vásquez

CONSENTIMIENTO INFORMADO: La información que usted suministrará a continuación servirá como insumo para la elaboración del proyecto de la Maestría en Educación: Docencia e investigación Universitaria de la universidad Surcolombiana. Ésta será confidencial y solo tendrá fines académicos.

Una vez terminada la investigación solicitamos su autorización para utilizar los análisis de resultados para el informe final y los espacios de socialización que se ameriten y las publicaciones derivados del mismo.

La siguiente encuesta ha sido adaptada de Pérez y Rincón (2013) con preguntas adicionales acordes al contexto de la investigación.

Agradecemos su valiosa colaboración en el desarrollo de este estudio.

Acepto diligenciar la encuesta ____

No acepto diligenciar la encuesta ____

Sección 1. Datos generales

Fecha: Día ____ Mes ____ Año ____

Programa académico: _____

Semestre que cursa: _____

Nombre _____

Código (C.C): _____ Edad: _____

E-mail: _____

Teléfono _____ Sexo: F ____ M ____

Sección 2. Experiencia como escritor en la universidad

1. ¿Para cuál de las siguientes actividades académicas usted escribe regularmente?

(puede marcar varias opciones).

Actividades académicas para las que escribe	Marque con X
a. Concurso	
b. Grupo de estudio	
c. Asignatura	
d. Taller de escritura	
e. Semillero de investigación	
f. Evento académico (congreso, seminario, coloquio, simposio, etc.)	
g. Curso extracurricular	
h. Otra. ¿Cuál? _____	

2. Usualmente ¿con qué propósitos escribe? (puede marcar varias opciones).

Propósitos para escribir	Marque con X
a. Diseñar un proyecto	
b. Elaborar una relatoría	
c. Redactar ponencias	
d. Presentar informes	
e. Responder a una evaluación escrita	
f. Elaborar escritos para una exposición (guías, resúmenes, acetatos, diapositivas, etc.)	
g. Elaborar notas personales	
h. Escribir artículos para ser publicados	
i. Otros. ¿Cual? _____	

3. Marque con una X los tipos de documentos que escribió el semestre pasado para responder a sus compromisos académicos en la universidad (puede marcar varias opciones).

Tipo de documento	Marque con X
a. Apuntes de clase	
b. Resúmenes	
c. Artículos científicos	
d. Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales)	
e. Informes	
f. Ensayos	
g. Reseñas	
h. Relatorías	
i. Memorias, protocolos, actas, diarios	
j. Textos literarios (novelas, cuentos, poesía)	
l. Comentarios o aportes para foros o grupos de discusión presenciales	
m. Comentarios o aportes para foros o grupos de discusión en línea	

n. Otro. ¿Cuál? ____	
----------------------	--

4. ¿En su opinión cuál cree que es la finalidad de la escritura en la universidad?
(puede marcar varias opciones).

Usos de la escritura en la universidad	Marque con X
a. Para que los profesores evalúen a los alumnos	
b. Para que los estudiantes aprendan los contenidos de las clases	
c. Para que los estudiantes aprendan a realizar el tipo de escritos que utilizarán como profesionales	
d. Para aportar conocimiento a los campos de saber científico o profesional	
e. Para discutir y participar en escenarios académicos	
f. Para aprender y reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito	
g. Otra. ¿Cuál? _____	

Sección 3. Experiencia en escritura y lectura que resalta

5. Escriba el nombre del profesor o coordinador de la mejor experiencia en escritura y lectura que ha tenido en esta universidad. Justifique la respuesta.

6. Escriba el nombre de la asignatura en la que vivió dicha experiencia

7. En la asignatura que relaciono anteriormente, lo más frecuente es (puede marcar varias opciones).

Actividades de lecturas frecuentes	Marque con X
a. Escribir y leer en clase	
b. Escribir y leer fuera de clase	
c. Ambos	
d. No leer	

8. De los siguientes documentos, marque con una X los que con más frecuencia leyó en la asignatura seleccionada

Documentos	Marque con X
a. Libros de consulta general (enciclopedias y diccionarios)	
b. Libros o capítulos de libros específico de la carrera	
c. Artículos de revistas científicas	
d. Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales)	
e. Páginas de Internet (boletines, noticias de asociaciones, blogs, etc.)	
f. Escritos del profesor	
g. No se leyó	
h. Otro ¿Cuál? _____	

9.Cuál es la periodicidad de lectura de los documentos mencionados en el punto anterior

Periodicidad	Marque con X
a. Diariamente	
b. Mensualmente	
c. Semestralmente	
d. Solo una vez en todo el semestre	

10. Al realizar lectura de un documento su propósito es

Interés de la lectura	Marque con X
a. Entender lo que está leyendo	
b. Terminar rápido la lectura	
c. Discutir el tema con los demás	
d. Se interesa y profundiza en el tema, busca bibliografía	
e. Cumplir con la lectura	
h. Otro ¿Cuál? _____	

11. Escriba que es lo que más le llama la atención cuando realiza lectura de un documento

Sección 4. Análisis de prácticas de escritura en un curso de pregrado.

12. Seleccione (marque con una X) los tipos de textos que escribió con mayor frecuencia en el curso seleccionado en la pregunta 6, indique el número de documentos que produjo (puede marcar varias opciones).

Tipos de escritos	No. de documentos
a. Notas de clase	
b. Resúmenes	
c. Exámenes	
d. Reseñas	
e. Ensayos	
f. Textos literarios	
g. Relatorías	
h. Talleres relacionados con un tema abordado	
i. Talleres relacionados con un documento leído	
j. Análisis de casos	
k. Ponencias	
l. Presentaciones en <i>power point</i> , acetatos o carteleras	
m. Artículos para periódicos o revistas (especializadas, periodísticas o institucionales)	
n. Foros virtuales, blogs u otras herramientas digitales electrónicas	
o. Otra. ¿Cuál? _____	

13. ¿Cómo apoyó el profesor el proceso de escritura de los solicitados? (puede marcar varias opciones).

Apoyos que ofreció el profesor	Marque con x
a. Propuso una pauta o guía que permitiera planificar el escrito	
b. Solicitó avances del escrito para su calificación	
c. Solicitó avances del escrito para su retroalimentación, independiente de que fuera o no calificado	
d. Asesoró la reescritura	
e. Solo recibió el producto final para su calificación	
f. Otra. ¿Cuál? _____	

14. ¿Quién leyó los documentos que usted escribía? (puede marcar varias opciones)

¿Quién leyó los documentos que usted escribía?	Marque con X
a. Usted durante la clase	
b. Alguno de sus compañeros, durante la clase	
c. El profesor durante la clase	
d. Alguno de sus compañeros, fuera de clase	
e. El profesor fuera de la clase	
f. Sus compañeros a través de herramientas virtuales (foros, blogs, páginas web)	
g. Otra persona. ¿Quién? _____	
h. Nadie los leía	

15. Cuando los textos se leyeron en la clase o se asesoraron, ¿qué se hacía con ellos? (puede marcar varias opciones)

¿Qué se hacía con los textos?	Marque con X
a. Corregirlos en cuanto a forma (gramática, ortografía, puntuación, etc.)	
b. Corregirlos en cuanto a contenido (claridad y precisión de las ideas de acuerdo con el tema)	
c. Discutir la organización del texto (estructura, orden de ideas, etc.)	
d. Discutir el texto con el estudiante autor y otros estudiantes	
e. Leerlos en voz alta para comentarlos	
f. Otro. ¿Cuál? _____	

16. Cuando usted entregaba los documentos escritos, el docente generalmente... (marque solo una opción)

¿Qué hacía el docente con sus textos?	Marque con X
a. No les asignaba calificación y no los devolvía	
b. Les asignaba calificación, aunque no los devolvía	
c. Les asignaba calificación, realizaba observaciones y los devolvía	
d. Les asignaba calificación, no realizaba observaciones y los devolvía	
e. Los devolvía con observaciones, solicitaba su reescritura y los reevaluaba	
f. Otro. ¿Cuál? _____	

17. Según su experiencia ¿en qué aspectos se centró su profesor para la evaluación de sus textos escritos? (puede marcar varias opciones).

Aspectos considerados más importantes para evaluar tareas escritas	Marque con X
a. La cantidad de páginas	
b. El cumplimiento del compromiso	
c. El tratamiento del tema	
d. La organización de las ideas en el texto (el orden de todo el texto, el seguimiento de una tipología, la relación entre los párrafos)	
e. La claridad en la exposición del contenido	
f. El nivel de argumentación de las ideas presentadas	
g. El uso de diferentes recursos de escritura y argumentación	
h. Aspectos formales (la presentación, normas ICONTEC, APA, la ortografía, la puntuación, etc.)	
i. Diferenciación de las ideas propias frente a las de los autores consultados	

18. Marque con una X según sea su situación.

Situación	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Inseguro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Usa la escritura como estrategia de refuerzo académico.					
Escribe con frecuencia en su tiempo libre.					
Se preocupa por la ortografía al escribir.					
¿Las instrucciones dadas en el aula de clase para la construcción de textos son claras?					
¿Los docentes lo motivan a elaborar escritos de calidad?					
En las clases vistas de Comprensión y Producción de textos, Técnicas de Expresión Oral y Escrita y gramática y Técnicas de Redacción realizaron frecuentemente construcción de textos.					
¿Piensa que el escribir correctamente le ayudará en su vida profesional?					
¿En todas las asignaturas se promueve la escritura?					
¿Los docentes se interesan porque usted mejore la construcción de sus textos?					
¿Cree usted que asignaturas que promueven la redacción y elaboración de textos, deberían verse durante toda su formación académica?					

Gracias por su participación
Estaremos retroalimentando prontamente la experiencia

Anexo 4. Instrumento de validación de cuestionario por parte de expertos

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN: DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

INVESTIGACIÓN: *Caracterización de Las Prácticas Pedagógicas para el desarrollo de las Habilidades Lingüísticas necesarias en la Producción de Textos Académicos, en los estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social - Periodismo de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior – CUN, sede Neiva.*

**INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN POR PARTE DE EXPERTOS DEL CUESTIONARIO
 PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS
 EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS.**

Nombre del profesor(a) que realiza la validación: _____

INSTRUCCIÓN.

Complete la matriz adjunta, escribiendo en las casillas **de cada una de las preguntas**, la información referente a:

- Las **características de la pregunta respecto a su potencia para indagar ideas previas** (marcando con una X la opción con la que se identifique).
- La **claridad** de la proposición (marcando con una X la opción con la que se identifique).
- El **lenguaje** utilizado (marcando con una X la opción con la que se identifique).
- La **redacción** empleada (marcando con una X la opción con la que se identifique)

<p>g. Elaborar notas personales</p> <p>h. Escribir artículos para ser publicados</p> <p>i. Otros. ¿Cual? ____</p>									
<p>3. Marque con una X los tipos de documentos que escribió el semestre pasado para responder a sus compromisos académicos en la universidad (puede marcar varias opciones).</p> <p>a. Apuntes de clase</p> <p>b. Resúmenes</p> <p>c. Artículos científicos</p> <p>d. Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales)</p> <p>e. Informes</p> <p>f. Ensayos</p> <p>g. Reseñas</p> <p>h. Relatorías</p> <p>i. Memorias, protocolos, actas, diarios</p> <p>j. Textos literarios (novelas, cuentos, poesía)</p> <p>k. Comentarios o aportes para foros o grupos de discusión Presenciales</p> <p>l. Comentarios o aportes para foros o grupos de discusión en línea</p>									

m. Otro. ¿Cuál? ____									
<p>4. ¿En su opinión cuál cree que es la finalidad de la escritura en la universidad? (puede marcar varias opciones).</p> <p>a. Para que los profesores evalúen a los alumnos</p> <p>b. Para que los estudiantes aprendan los contenidos de las clases</p> <p>c. Para que los estudiantes aprendan a realizar el tipo de escritos que utilizarán como profesionales.</p> <p>d. Para aportar conocimiento a los campos de saber científico o profesional</p> <p>e. Para discutir y participar en</p>									

<p>escenarios académicos</p> <p>f. Para aprender y reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito</p> <p>g. Otra. ¿Cuál? ____</p>									
<p>5. Escriba el nombre del profesor o coordinador de la mejor experiencia en escritura y lectura que ha tenido en esta universidad. Justifique la respuesta.</p>									
<p>6. Escriba el nombre de la asignatura en la que vivió dicha experiencia</p>									
<p>7. En la asignatura que relaciono anteriormente, lo más frecuente es (puede marcar varias opciones).</p> <p>a. Escribir y leer en clase</p> <p>b. Escribir y leer fuera de clase</p> <p>c. Ambos</p> <p>d. Ninguna de las anteriores</p>									
<p>8. De los siguientes documentos, marque con una X los que con más frecuencia leyó en la asignatura seleccionada</p> <p>a. Libros de consulta general (enciclopedias y diccionarios)</p> <p>b. Libros o capítulos de libros específico de la carrera</p> <p>c. Artículos de revistas científicas</p>									

<ul style="list-style-type: none"> d. Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales) e. Páginas de Internet (boletines, noticias de asociaciones, blogs, etc.) f. Escritos del profesor g. No se leyó h. Otro ¿Cuál? 									
<p>9.Cuál es la periodicidad de lectura de los documentos mencionados en el punto anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Diariamente b. Mensualmente c. Semestralmente d. Solo una vez en todo el semestre 									
<p>10. Al realizar lectura de un documento su propósito es</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Entender lo que está leyendo b. Terminar rápido la lectura c. Discutir el tema con los demás d. Se interesa y profundiza en el tema, busca bibliografía e. Cumplir con la lectura f. Otro ¿Cuál? 									
<p>11. Escriba que es lo que más le llama la atención cuando realiza lectura de un documento.</p>									
<p>12. Seleccione (marque con una X) los tipos de textos que escribió con mayor frecuencia en La asignatura seleccionada en la pregunta 6. Indique el número</p>									

<p>de documentos que produjo (puede marcar varias opciones).</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Notas de clase b. Resúmenes c. Exámenes d. Reseñas e. Ensayos f. Textos literarios g. Relatorías h. Talleres relacionados con un tema abordado i. Talleres relacionados con un documento leído j. Análisis de casos k. Ponencias l. Presentaciones en <i>power point</i>, acetatos o carteleras m. Artículos para periódicos o revistas (especializadas, periodísticas o institucionales) n. Foros virtuales, blogs u otras herramientas digitales electrónicas o. Otra. ¿Cuál? _____ 									
<p>13. ¿Cómo apoyó el profesor el proceso de escritura de los documentos solicitados? (puede marcar varias opciones).</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Propuso una pauta o guía que permitiera planificar el escrito. b. Solicitó avances del escrito para su calificación 									

<ul style="list-style-type: none"> c. Solicitó avances del escrito para su retroalimentación, independiente de que fuera o no calificado d. Asesoró la reescritura e. Solo recibió el producto final para su calificación f. Otra. ¿Cuál? ____ 									
<p>14. ¿Quién leyó los documentos que usted escribió? (puede marcar varias opciones)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Usted durante la clase b. Alguno de sus compañeros, durante la clase c. El profesor durante la clase d. Alguno de sus compañeros, fuera de clase e. El profesor fuera de la clase f. Sus compañeros a través de herramientas virtuales (foros, blogs, páginas web) g. Otra persona. ¿Quién? _____ h. Nadie los leía 									
<p>15. Cuando los textos se leyeron en la clase o se</p>									

<p>asesoraron, ¿qué se hacía con ellos? (puede marcar varias opciones)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Corregir su composición formal (gramática, ortografía, puntuación, etc.) b. Corregir su contenido (claridad y precisión de las ideas de acuerdo con el tema) c. Discutir la organización del texto (estructura, orden de ideas, etc.) d. Discutir el texto con el estudiante autor y otros estudiantes e. Leerlos en voz alta para comentarlos f. Otro. ¿Cuál? _____ 								
<p>16. Cuando usted entregaba los documentos escritos, el docente generalmente... (marque solo una opción)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. No les asignaba calificación y no los devolvía b. Les asignaba calificación, aunque no los devolvía c. Les asignaba calificación, realizaba observaciones y los devolvía d. Se califica, no realizaba observaciones y los devolvía 								

<p>e. Los devolvía con observaciones, solicitaba su reescritura y los reevaluaba</p> <p>f. Otro. ¿Cuál? ____</p>									
<p>17. Según su experiencia ¿en qué aspectos se centró su profesor para la evaluación de sus textos escritos? (puede marcar varias opciones).</p> <p>a. La cantidad de páginas</p> <p>b. El cumplimiento del compromiso</p> <p>c. El tratamiento del tema</p> <p>d. La organización de las ideas en el texto (el orden de todo el texto, el seguimiento de una tipología, la relación entre los párrafos)</p> <p>e. La claridad en la exposición del contenido</p> <p>f. El nivel de argumentación de las ideas presentadas</p> <p>g. El uso de diferentes recursos de escritura y argumentación</p> <p>h. Aspectos formales (la presentación, normas ICONTEC, APA, la</p>									

<p>ortografía, la puntuación, etc.)</p> <p>i. Diferenciación de las ideas propias frente a las de los autores consultados</p>									
<p>18. Marque con una X según sea su situación. corresponda su opinión.</p> <p>Totalmente de acuerdo, Desacuerdo, Inseguro, en Desacuerdo, Totalmente en Desacuerdo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa la escritura como estrategia de refuerzo académico. • Escribe con frecuencia en su tiempo libre. • Se preocupa por la ortografía al escribir. • ¿Las instrucciones dadas en el aula de clase para la construcción de textos son claras? • ¿Los docentes lo motivan a elaborar escritos de calidad? • En las clases vistas de Comprensión y Producción de textos, Técnicas de Expresión Oral y Escrita y gramática y Técnicas de Redacción realizaron 									

<p>frecuentemente construcción de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Piensa que el escribir correctamente le ayudará en su vida profesional? • ¿En todas las asignaturas se promueve la escritura? • ¿Los docentes se interesan porque usted mejore la construcción de sus textos? • ¿Cree usted que asignaturas que promueven la redacción y elaboración de textos, deberían verse durante toda su formación académica? 								
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

COMENTARIOS GENERALES:

Anexo 5. Formato Entrevista semiestructurada para docentes

ENTREVISTA PARA DOCENTES DEL PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA CORPORACIÓN UNIFICADA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR CUN- SEDE NEIVA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

MAESTRIA EN EDUCACIÓN: DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

Proyecto: Caracterización de las Prácticas Pedagógicas para el desarrollo de las Habilidades Lingüísticas necesarias en la Producción de Textos Académicos, en los estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Negocios Internacionales y Comunicación Social - Periodismo de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior – CUN, sede Neiva.

INVESTIGADORA: Profesional Marly Andrea Galindo Tovar

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN: Mg. Magda Liliana Barrero Vásquez

CONSENTIMIENTO INFORMADO: La información que usted suministrará a continuación servirá como insumo para la elaboración del proyecto de investigación para la Maestría en Educación: Docencia e investigación Universitaria de la universidad Surcolombiana. Toda la información suministrada aquí será tratada de manera confidencial y solo será empleada para fines académicos. Una vez concluida la investigación se realizara la respectiva retroalimentación, con la intención de que se puedan mejorar los procesos actuales de la enseñanza de la escritura académica en los estudiantes de los programas en estudio; por tal motivo se solicita su colaboración para responder esta encuesta con la mayor objetividad posible, así como su autorización para utilizar los análisis de resultados para ser divulgados en el informe final, los espacios de socialización que se ameriten y las publicaciones derivados del mismo.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Entrevistador: Investigadora principal del proyecto

Entrevistados: Docentes de las asignaturas de comprensión y producción de textos, técnicas de expresión oral y escrita y gramática y técnicas de redacción, que voluntariamente han aceptado participar en el proyecto.

Guion:

1. En el aula de clase, ¿utiliza intencionalmente la escritura como instrumento de aprendizaje? SI () NO () ¿Cómo?
2. ¿Cree usted que se debe dejar la enseñanza de la escritura únicamente a la materia que usted orienta? SI () NO () ¿Por qué?
3. En sus contenidos temáticos, ¿hay un espacio de enseñanza o fortalecimiento de la competencia escritora de sus estudiantes?
4. En su actividad de aula ¿Qué elementos tiene en cuenta para enseñar a sus estudiantes la elaboración de los textos académicos? ¿Cómo les enseña?
5. Cuando recibe los trabajos asignados, ¿realiza correcciones, orales o escritas? ¿Qué tiene en cuenta para la calificación? ¿Cómo corrige la escritura como parte comunicacional?
6. ¿A quién cree que le corresponde enseñar la escritura en la universidad? ¿Cómo debe hacerse? ¿Para quién o quienes beneficiara escribir? ¿Por qué cree que se solicitan trabajos escritos?
7. ¿En qué medios le gusta que sus estudiantes entreguen trabajos, a mano o en computador? ¿por qué?
8. En este último semestre, cuantas veces solicito a sus estudiantes realizar un texto académico (trabajos, ensayos, informes).
9. Cuáles son los textos más utilizados en su programa curricular ¿Qué tipo de texto utilizó?
10. ¿Le gusta leer? ¿Por qué? ¿Cuántos libros leyó en el último semestre?
11. ¿Considera que la lectura es un instrumento importante en el proceso de aprendizaje? ¿Genera espacios de lectura en su clase?
12. ¿Qué documentos solicito leer a sus estudiantes en el último semestre?
13. ¿Cree que la lectura es importante para mejorar el uso del lenguaje y el desarrollo social de los estudiantes? ¿De qué manera?
14. ¿Qué problemas ha identificado dentro de su asignatura en sus estudiantes, relacionados con la lectura? ¿Considera que estos problemas corresponden a todas las áreas o solo al área de lenguaje?
15. ¿Qué estrategias considera necesarias para mejorar los hábitos lectores de sus estudiantes?

Gracias por su participación

Estaremos retroalimentando prontamente la experiencia