

**PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DEL
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA NORMAL SUPERIOR
DE FLORENCIA -CAQUETÁ**

MARISOL SÁNCHEZ AMAYA

COD. 2011185012

MARY BETANCOURT GRANJA

COD. 2011185018

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

FLORENCIA, CAQUETÁ

2017

**PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES
DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA
NORMAL SUPERIOR DE FLORENCIA- CAQUETÁ**

MARISOL SÁNCHEZ AMAYA

COD. 2011185012

MARY BETANCOURT GRANJA

COD. 2011185018

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

DIRECTORA DE TESIS

DRA. GUILLERMINA ROJAS NORIEGA

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA
FLORENCIA, CAQUETÁ**

2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a nuestros compañeros docentes de la Institución Educativa Normal Superior, a los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, a los formadores de maestros y, a todas las personas que creen que la escritura ofrece unas posibilidades de mediación que trascienden los fines solamente comunicativos del trabajo docente y se extienden a otros aspectos más amplios y profundos de la experiencia humana.

Extendemos nuestra dedicatoria a nuestros hijos como un logro más en nuestras vidas impulsados por su amor, confianza y como demostración de que el camino es la educación y que la huella que heredamos los motive a ser mejores cada día.

A la pequeña María José porque sus momentos de juego, de compartir en familia, de bullicio y alegría fueron sacrificados por la responsabilidad de nuestra investigación.

Agradecimientos

A Dios por la vida y la oportunidad de avanzar en nuestra formación humana integral.

A nuestras familias por su amor, apoyo, comprensión, motivación permanente y paciencia en nuestras largas ausencias.

A la doctora Guillermina Rojas Noriega, directora de tesis, por su contribución en nuestra formación; por sus orientaciones y acompañamiento durante todo el proceso de investigación y, por creer siempre en nosotras.

A los docentes del Programa de Formación Complementaria por los espacios cedidos para el desarrollo de la investigación y la información aportada.

A los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior de Florencia por su participación e interés.

A los directivos de nuestras instituciones y compañeros que estuvieron prestos a brindar apoyo, comprensión y animarnos a seguir avante nuestro proceso.

A las directivas de la Institución en cabeza del Pbro. Jorge Hernán Alzate Alzate por la confianza depositada y el apoyo ofrecido para realizar las diferentes actividades.

A nuestro Maestro, amigo y compañero de viaje, Mg. Aníbal Quiroga Tovar; por sus enseñanzas, creer siempre en nuestras capacidades, motivarnos aún en medio de la adversidad y encender una luz cuando el camino se hacía oscuro.

A todos los maestros que contribuyeron en nuestra formación y de manera especial a quienes nos entregaron con dedicación, esfuerzo y cariño sus saberes e hicieron de nosotras mejores profesionales y especialmente mejores seres humanos.

Tabla de contenido

Resumen.....	12
Abstract.....	13
INTRODUCCIÓN	14
CAPITULO 1. LA ESCRITURA ACADÉMICA, SU IMPORTANCIA Y SU PROBLEMÁTICA: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	20
1.1. Planteamiento del problema	20
1.1.1. Formulación y sistematización del problema	30
1.2. Delimitación de la investigación (Población y muestra).....	31
1.4. Justificación.....	34
1.5. Los objetivos	38
1.5.1. Objetivo general.....	38
1.5.2. Objetivos Específicos.....	39
CAPÍTULO 2. LOS DESARROLLOS TEORICOS E INVESTIGATIVOS DE LA ESCRITURA ACADEMICA: MARCO REFERENCIAL	40
2.1. Antecedentes	40
2.1.1. Antecedentes sobre evaluación de la escritura.....	40
2.1.2. Antecedentes sobre escritura académica en educación superior.....	43
2.1.3. Antecedentes sobre propuestas para abordar la escritura en el nivel superior.....	63
2.2. Marco legal.....	70
2.3. Referentes teóricos-conceptuales	75
2.3.1. La escritura como práctica social.....	75
2.3.2. La escritura académica como género discursivo	77
2.3.3. La escritura académica desde el currículo.	78
2.3.4. Los textos y sus funciones en la Universidad	79
2.3.5. Tipos de escritura académica.	82
2.3.6. El aprendizaje de la escritura academica.	82
2.3.7. Etapas de la escritura.	83
2.3.8. La escritura académica en la formación de los normalistas superiores	84

2.4. Marco contextual.....	86
CAPÍTULO 3. LAS VIAS PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA NORMAL SUPERIOR DE FLORENCIA: LOS REFERENTES METODOLÓGICOS	
90	
3.1. Perspectiva metodológica.....	90
3.2. Ruta metodológica de la investigación.....	95
3.2.1. Primera etapa: Planeación.....	96
3.2.2. Segunda etapa: Ejecución.	98
3.2.3. Tercera etapa: caracterización de la escritura académica de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria.....	100
3.3. Descripción de la elaboración, aplicación de instrumentos y establecimiento de tendencias y categorías de análisis.....	102
3.3.1. Matriz de análisis documental	102
3.3.2. Matriz de análisis de información cualitativa	104
3.3.3. Encuesta a estudiantes.....	105
3.3.4. Registro de la información cualitativa: los portafolios pedagógicos	107
3.3.5. La evaluación de los textos producidos por los estudiantes.	108
3.3.6. Instrumentos empleados para el establecimiento de categorías y tendencias en el análisis de la información cualitativa.	110
CAPÍTULO 4. LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA NORMAL SUPERIOR DE FLORENCIA: LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	
113	
4.1. Las concepciones de escritura académica en la formación inicial de los docentes en las Normales Superiores en los ámbitos internacional, nacional e institucional	113
4.2. Prácticas de escritura académica que desarrollan los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, los contextos de uso, los géneros y las funciones de estas prácticas.....	121
4.2.1 Las tareas de escritura.....	122
4.2.2. Los contextos en los que se producen las prácticas de escritura	123
4.2.3. Géneros discursivos recurrentes	125
4.2.4. Funciones de la escritura	141

4.3. La enseñanza de la escritura en el Programa de Formación Complementaria.....	142
4.4. Dificultades en la escritura de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria	148
4.4.1. Problemas de escritura que reconocen los estudiantes	148
4.4.2. Dificultades en la escritura identificada mediante la revisión de textos producidos por los estudiantes.	155
4.4.3. La escritura académica que reflejan los portafolios pedagógicos.....	157
4.5. Análisis de resultados que permiten caracterizar las prácticas de escritura académica y el papel que cumplen en la formación docente.	160
5. Conclusiones.....	166
6. Recomendaciones	170
7. Bibliografía.....	173
ANEXOS	184

Lista de figuras

Figura 1. Etapas en la producción de texto según Cassany	83
Figura 2. Panorámica de la Institución Educativa Normal Superior	86
Figura 3. Mapa Político Departamento de Caquetá	87
Figura 4. Diagrama núcleos académicos	89
Figura 5. Etapas de la investigación	95
Figura 6. Etapa de Planeación.....	96
Figura 7. Etapas de Ejecución.....	98
Figura 8. Etapa de Caracterización de la escritura académica.....	100
Figura 9. Matriz de análisis documental: Antecedentes	103
Figura 10. Tabla para el registro de información de revisión de la escritura de los estudiantes.	109
Figura 11. Tratamiento de información para el establecimiento de categorías	110
Figura 14. Respuesta de estudiantes a encuesta.....	119
Figura 15. Respuesta de estudiantes a encuesta.....	119
Figura 16. Respuesta encuesta, tipos de texto que escribe en su formación como docente	127
Figura 17. Guía para la planeación de clases	132
Figura 18. Guía para la construcción del diario pedagógico	133
Figura 20. Evidencia problemas de escritura.....	150
Figura 22. Evidencia problemas en el uso de tildes, h y sintaxis.....	151
Figura 23. Texto Autobiográfico E2.....	153
Figura 24. Texto autobiográfico	156

Lista de tablas

Tabla 1. Resultados países participantes pruebas tercer (2015).	42
Tabla 2. Total estudiantes del Programa de Formación Complementaria	88
Tabla 3. Consolidado resultados encuesta a estudiantes.....	118
Tabla 4. Resultados a la pregunta No.3 los textos que escribe en las actividades académicas .	121
Tabla 5. Resultados encuesta sobre contextos académicos	124
Tabla 6. Evidencia de las orientaciones y acompañamiento que brindan los maestros al escribir	144
Tabla 7. Uso de medios en la escritura	145
Tabla 8. Respuesta de estudiantes sobre quien orienta y acompaña la evaluación de los textos	147
Tabla 9. Resultados encuesta a estudiantes sobre las dificultades en la escritura	148
Tabla 10. Pasos que siguen los estudiantes a la hora de escribir	154
Tabla 11. Forma como evalúan los docentes las prácticas escriturales	159

Lista de anexos

Anexo 1. Ruta metodológica.....	185
Anexo 2. Matriz de análisis de referentes teóricos	186
Anexo 3. Matriz de análisis de la información cualitativa -portafolios.....	187
Anexo 4. Encuestas.....	188
Anexo 5. Resultado encuesta aplicada a estudiantes	194
Anexo 6. Ficha Evaluación de textos.....	196
Anexo 7. Matriz de resultados evaluación de textos.....	197
Anexo 8. Resultados encuesta No. 2 a estudiantes	198
Anexo 9. Matriz de análisis de la información cualitativa:	200
Anexo 10. Consolidado final encuesta No. 1 a estudiantes	201
Anexo 11. Consolidado final encuesta No. 2 a estudiantes	203

Resumen

Este informe final de tesis recoge el proceso investigativo realizado en el Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior de Florencia – Caquetá con el objetivo de reconocer los rasgos que caracterizan las prácticas de escritura académica y el papel que cumplen en la formación docente. El estudio partió del reconocimiento de tendencias sobre concepciones y formas de enseñanza de la escritura desde el plano internacional hasta el institucional; las tareas de escritura que realizan los estudiantes, contextos, géneros y funciones y culminó con la identificación de las dificultades que presentan los estudiantes en la escritura académica.

La perspectiva teórica y metodológica que orientó esta investigación es la sociocultural y sigue de cerca el modelo de actividad humana en sus tres momentos: planeación, ejecución y evaluación (caracterización) a partir de la interpretación permanente que permitió reconocer las características de las prácticas de escritura de los estudiantes en las que se resalta la toma de apuntes como principal actividad escritural seguida de la planeaciones, talleres, diarios pedagógicos; es decir, textos relacionados con las prácticas pedagógicas investigativas, motor en la formación docente que brinda la Normal y que son orientados por maestros de práctica desde el primero hasta el último semestre. En cuanto a los propósitos y funciones que cumple esta escritura se encontró que son múltiples; sin embargo se resaltan el hacer durativos los registros y aprendizajes, responder a tareas revelando que las funciones que cumplen estas prácticas en su orden son: comunicativa, expresiva, epistémica, desarrolladora y formativa.

Palabras claves: escritura académica, textos, formación docente, enfoque sociocultural de la escritura y las prácticas pedagógicas investigativas.

Abstract

This final thesis report, summarizes a research process carried out on the academic writing practices the students of teacher training at Florencia´s Normal Superior do. Its final purpose was to characterize their writing practices. The starting point of research was the recognition of international, national and local trends in teaching academic writing. At the institutional level, we identified writing tasks the students do, its contexts, genres and functions, to end detecting writing difficulties, among students.

The research approach used was the sociocultural one, it closely follows the human activity in its three main moments: planning, execution and evaluation. We considered writing as a social practice that changes in time, society, community, cultural activity, so we made a permanent interpretation that allowed us to recognize the students´ writing characteristics.

The findings of research show the class notes as the main writing activity, followed by: class planning, workshops and pedagogical dairies. The three last texts are related to the research and pedagogical practices, guided by the teachers of practice.

The purposes and functions of students´ writing are many, however, we only pointed out the following: making teachings and learnings durable in time, to answer to tasks required by teachers, to give an account on pedagogical research practices and; the functions of writing, for PFC students at the Normal Superior, we identified are: the communicative, the expressive, the epistemic, the developmental and the formative ones.

Key words: academic writing, texts, teacher training program, sociocultural approach to writing and, pedagogical and research practices.

INTRODUCCIÓN

La escritura está indisolublemente ligada a la información, a la formación y a la transformación de los individuos y las sociedades modernas, por lo cual se ha convertido en una de las metas de la escuela en sus diferentes niveles educativos no solamente para aprender a escribir, sino porque el acto de escribir está ligado a los procesos de aprendizaje de las diferentes asignaturas del currículo, a la actividad productiva humana de bienes materiales e intangibles y, a las relaciones de direccionamiento social y de convivencia pacífica entre los seres humanos.

Los países desarrollados y las élites sociales conocen la importancia del dominio de escritura y, por lo tanto, buscan mejorar el funcionamiento de la sociedad moderna tratando de elevar los niveles de lectura y escritura como estrategia para fortalecer la producción, circulación y recepción de los bienes materiales y espirituales que, se supone, incidirá en la cualificación de las condiciones socioeconómicas de la población. No obstante, aún existen regiones enteras donde estos esfuerzos no generan impactos significativos y las habilidades para la escritura, así como la comprensión lectora de sus habitantes limitan las posibilidades de la educación y, en consecuencia, el desarrollo integral de la población.

A partir de la necesidad de contribuir desde los espacios educativos con la caracterización de este tipo de problema y plantear un conjunto de sugerencias que permitan superar las deficiencias detectadas, en nuestro caso, en un nivel en el cual se perfecciona la formación de docentes, el Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior de Florencia – Caquetá, se propuso el presente trabajo de investigación cuyo problema de investigación fue formulado de la siguiente manera: ¿Qué rasgos caracterizan las prácticas de escritura académica en el Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior de Florencia y qué papel cumplen en la formación docente?

Para entender la escritura, su carácter social y reconocer la forma de caracterizarla, se hizo necesario recurrir a una bibliografía en la que se resaltan los aportes tanto teóricos como metodológicos de: Vygotsky (1979), Kenneth Goodman, (1996), Gordon Wells (2001), Daniel Cassany (2006), Dora Riestra (2004), Halliday (1978), Ana Camps (1997), Paula Carlino (2003), Bajtín (1979), Del Hymes (1972), Camps & Ribas (1993), Cisneros, Jiménez y Rojas (2010), Pérez & Rincón (2013), entre otros.

La investigación asumió como perspectiva teórica y metodológica el enfoque sociocultural. La definición de las categorías y la discusión de los resultados se enmarcan en esta perspectiva y, en sus aspectos metodológicos, el problema para su desarrollo se aborda en tres etapas que se corresponden con la actividad humana: un antes, un durante y un después que en esta investigación fueron asumidas como: la planificación, la ejecución y la evaluación o identificación de los rasgos que caracterizan las prácticas escriturales de los maestros en formación.

La estructuración lógica del problema se hizo a partir de los siguientes interrogantes científicos: ¿cómo se entiende la escritura académica? ¿cuáles son las prácticas de escritura académica que desarrollan los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, los contextos de uso, los géneros y las funciones de estas prácticas?, ¿cómo se orientan y acompañan los procesos escriturales en el Programa de Formación Complementaria?, ¿cuáles son las mayores dificultades escritoras de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria? y ¿Cómo establecer los resultados de investigación que permitan caracterizar las prácticas de escritura académica que tienen lugar en el Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior?

En correspondencia con estas preguntas, el interés investigativo se centró en caracterizar las prácticas de la escritura académica que tienen lugar en el Programa de Formación Complementaria

de la Normal Superior de Florencia y establecer recomendaciones sobre el papel que estas cumplen en la formación docente.

La ruta metodológica empleada requirió el uso de métodos de investigación cuantitativos y cualitativos que complementariamente permitieron el tratamiento y análisis de la información. Estos métodos facilitaron el registro, la organización y la presentación de datos (levantamiento de información y tabulación de resultados) que fueron interpretados y analizados mediante el uso de métodos y técnicas cualitativos para el ordenamiento, la interpretación, el análisis y el establecimiento de categorías y tendencias. Entre ellos se resalta la interpretación y el análisis permanente de la información, la utilidad de fichas de registro y análisis de datos, la evaluación de portafolios y textos, las matrices de análisis, la triangulación y, la sistematización mediante el uso de tablas, hojas electrónicas y consolidados de resultados.

El abordar esta investigación exigió la documentación sobre el tema y los estudios realizados al respecto; la revisión y análisis de documentos institucionales y los textos que producen los estudiantes, así como la interpretación permanente de los mismos.

El documento se encuentra organizado a partir de cuatro (4) capítulos.

El primero, denominado: La escritura académica, su importancia y su problemática: el problema de investigación. En él se plantea y formula el problema sobre la escritura académica de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior de Florencia; se aporta información sobre la población con la que se desarrolló; se expresan las razones que motivaron la investigación y los objetivos que se propusieron alcanzar con su desarrollo.

El segundo capítulo, denominado: Los desarrollos teóricos e investigativos de la escritura académica: Marco Referencial. En este capítulo se exponen los antecedentes consultados, el marco legal, el contextual y los referentes teóricos conceptuales que dieron fundamento y luces en esta investigación. Se hace un análisis de estudios realizados sobre la escritura en la formación de los profesionales desde el plano internacional, nacional, local e institucional que revela que la preocupación por el estudio de la escritura académica es relativamente reciente en el país, aunque tiene una gran tradición en Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos de América; sin embargo a nivel de las normales no se hallan estudios al respecto. Este hecho hace que nuestra investigación sea un trabajo novedoso y significativo. En cuanto al referente legal revela la falta de claridad en la política educativa respecto a la enseñanza de la escritura en la formación de los profesionales y, de modo particular, de los normalistas superiores, por cuanto desde el conjunto de normas no se hace explícita esta necesidad.

En los referentes teóricos se resalta el aporte de los autores citados en el cuarto párrafo de este apartado y se definen las categorías principales en relación con el tema de investigación partiendo de la concepción de la escritura como una práctica social, la escritura académica, la escritura académica como género discursivo, los textos y sus funciones, entre otros, que brindan los fundamentos y suman importancia al trabajo realizado.

Para presentar los resultados se atendió a cada una de las preguntas de investigación con el fin de responder de forma puntual a los objetivos propuestos; facilitar la lectura del documento y; la comprensión tanto de las acciones desarrolladas como de los resultados establecidos.

El tercer capítulo: Las vías para la caracterización de la escritura académica en los estudiantes del programa de formación complementaria de la normal superior de Florencia: los referentes metodológicos. En él se plantean la perspectiva sociocultural, como opción

metodológica que organiza el proceso investigativo en sus tres etapas: planeación, ejecución y evaluación o caracterización. Y, la descripción de los instrumentos empleados durante todo el proceso. En cada una de las etapas se encuentran las preguntas de investigación, los objetivos, las acciones realizadas en el proceso investigativo, los métodos, las técnicas y los instrumentos utilizados para la recolección de la información.

El desarrollo de la primera etapa permitió planear el trabajo, precisar aspectos del proyecto, trazar la ruta metodológica a seguir y, por consiguiente, definir las actividades investigativas pertinentes y modelar los instrumentos necesarios. Durante la segunda etapa se abordaron las fuentes seleccionadas y se aplicaron los instrumentos que permitieran obtener la información, los datos suficientes para cumplir nuestro propósito de acuerdo con las estrategias de recolección de la información que permitieran definir las características de la escritura de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria. En la tercera etapa se realizó la sistematización y análisis de información con miras a establecer los resultados de la investigación que condujeran a la caracterización de la escritura académica de los estudiantes. En este momento el análisis-síntesis, la triangulación de información, el manejo de fichas y matrices de análisis se convirtieron en herramientas y estrategias determinantes que permitieron reconocer entre otros resultados, que las principales actividades escriturales son los apuntes de clase, las planeaciones, los talleres y los diarios pedagógicos; los propósitos de estas prácticas de escritura son múltiples, entre ellos se destacan el servir de ayuda memoria, responder a los requerimientos de los maestros, informar sobre las actividades realizadas durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas investigativas y, en relación con estos propósitos los textos empleados cumplen funciones comunicativas, expresivas, epistémicas, desarrolladoras y formativas.

En correspondencia con la teoría sociocultural, las dificultades en el desarrollo de la escritura se asocian a los procesos socioculturales, pues verlos en el plano puramente individual distorsiona la comprensión del fenómeno. Según Vigotsky (1979), como el individuo socializa lo individual e individualiza lo social en los procesos socioculturales, se pueden ver los aspectos sociales reflejados en los individuos, pero sus orígenes están en los desarrollos socioculturales.

CAPITULO 1. LA ESCRITURA ACADÉMICA, SU IMPORTANCIA Y SU PROBLEMÁTICA: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Desde su surgimiento, la escritura y, su contrapartida, la lectura ha dado lugar a cambios sociales y culturales, económicos y políticos en las diversas sociedades. Su presencia en la sociedad marca nuevas formas de organización y de interacción en las múltiples actividades que desarrollan quienes las utilizan. En la medida en que las sociedades alcanzan un mayor nivel de complejidad en la producción de sus bienes materiales y culturales, la escritura y la lectura se convierten en un elemento importante en la producción, la circulación y el consumo de estos bienes.

En las sociedades alfabetizadas, la comunicación escrita se ha convertido en un factor de inclusión, progreso y bienestar. Gracias a ella, las nuevas generaciones no empiezan de cero sino que tienen la posibilidad de informarse, formarse y transformarse para responder a las exigencias actuales del desarrollo planetario.

Existe un amplio consenso sobre la importancia que juega la cultura escrita en las sociedades alfabetizadas contemporáneas (Vigotsky, 1934, p. 133; Halliday, 1993, p. 1; Wersch, 1999; Wells, 1988, 1999, 2001; Goodman, 1986; Bronckard, 1980; Cassany, 2006, p. 17; Camps, 1997, p. 3; Lomas Osoro y Tuson, 1993; Riestra, 1999, 2001; Carlino, 2005, p.11; entre otros). Por ejemplo, Kalman J. (2008, p.110) expone como consecuencias de la cultura escrita las siguientes:

Está muy arraigada la creencia de que la alfabetización es uno de los pilares del desarrollo social y económico. Desde la Antigüedad hasta el Renacimiento, la Reforma y

la Ilustración, la lengua escrita estuvo vinculada con el progreso, el orden, la transformación y el control (Graff, 2008; Vincent, 2000). A lo largo del último siglo la lectura y escritura han sido promovidas como claves para la consolidación de la democracia, la estabilidad y crecimiento económicos, la armonía social y, más recientemente, para la competitividad en los mercados mundiales. La escuela ha sido promovida como la institución responsable de la educación de nuevos lectores y escritores, que una vez alfabetizados, aprenderán las capacidades básicas necesarias para entrar a la fuerza laboral, la capacitación vocacional o profesional y, eventualmente, acceder al mercado laboral. Se ha asumido que saber leer y escribir es consonante con el desarrollo económico, social y político, inalcanzable mediante otros métodos (Graff, 2008, citado por Kalman, 2008, p. 110).

En la argumentación sobre las consecuencias del alfabetismo (Kalman, 2008, p.112) sigue a (John Eaton Jr. 1882) en su discurso «Analfabetismo y sus efectos sociales, políticos, e industriales», para puntualizar los siguientes efectos de la alfabetización: la alfabetización genera civilización, democratiza, crea prosperidad e ilustra.

En la tradición hispánica reciente, en relación con la importancia de la escritura, Daniel Cassany precisa:

La escritura le permite al ser humano relacionarse con otros a través del lenguaje, mediante la puesta en común de sus pensamientos, utilizando, en contexto, unos códigos lingüísticos y culturales que permiten la producción y la comprensión de los discursos. La escritura, además, no solamente le permite al ser humano insertarse

exitosamente en los diferentes funciones sociales, sino destacarse en los que desarrolle mayores competencias (Cassany, 2006, p. 12-13).

La sociedad, en sus diferentes instituciones, y los individuos, en sus múltiples prácticas sociales, reconocen la importancia de la escritura y en atención a esa necesidad han delegado a la escuela, en sus diferentes niveles, el encargo social educativo de la enseñanza y mejoramiento de las competencias de escritura y de lectura.

La escritura y la lectura son procesos que se inician en los primeros años de vida del niño, pues en su proceso de socialización, desde edades muy tempranas, entra en contacto con código escrito y otros sistemas de significación. Su enseñanza formal, sin embargo, le corresponde a la escuela. Por las multiplicidad de funciones que se le atribuyen (como herramienta de comunicación, de representación, de cognición, etc.) es a la escuela a quien se le ha delegado la responsabilidad de guiar a los estudiantes hacia procesos cualificados de la lectura y la escritura a lo largo de todo el proceso de escolarización, del preescolar hasta la universidad. No obstante el compromiso y la extensión de la tarea en los diversos niveles educativos, se evidencian problemas relacionados con la lectura y la escritura, entre los que se destacan: limitados niveles de comprensión, lectura acrítica, dificultad para establecer relaciones con otros textos y limitaciones para argumentar sobre lo leído. Los resultados en América Latina y el Caribe sobre lectura del grado 6º, que constituye el momento en el que se concluye la educación primaria y se da paso a la secundaria, muestran que:

[...] el 70% de los estudiantes a nivel regional se encuentra en los niveles de desempeño I y II. Los logros de aprendizaje en este ámbito se relacionan con la comprensión de textos en base a claves explícitas e implícitas, lo que permite hacer inferencias acerca del sentido de los textos y sus propósitos comunicativos. Como

desafío aparece la necesidad de favorecer en los niños y niñas la capacidad de interpretar expresiones de lenguaje figurado y fortalecer el conocimiento de los componentes del lenguaje y sus funciones (TERCE, 2015, p. 8).

Si desde el polo de la recepción y la comprensión (lectura) se presentan dificultades, desde el lado de la escritura, es decir, desde la producción de textos, los problemas son mayores. Algunas de las limitaciones detectadas con mayor frecuencia son: deficiencias en planteamientos y desarrollo temático, falta de coherencia en los textos, problemas de cohesión, ambigüedades derivadas de la falta de señalamiento de referentes, anacolutos, etc.

El último informe del TERCE –Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2015), que es una iniciativa del LLECE, muestra los resultados de las pruebas sobre escritura aplicadas a 67.000 estudiantes de 15 países de la región. Mediante la escritura de una carta se evalúan tres dimensiones en el grado 6° y cada una considera dos o tres indicadores específicos así: a) dominio discursivo: incluye género, propósito, secuencia, adecuación a lo pedido y adecuación al registro; b) dominio textual: coherencia global, concordancia y cohesión; c) convenciones de legibilidad: ortografía, segmentación de palabras y puntuación. Los resultados del desempeño de los estudiantes muestran que:

[...] en sexto grado, se vincula con el dominio textual, es decir, con elementos de la estructura interna del texto. En general, los textos producidos por los niños y niñas son coherentes (se aprecia continuidad temática), con concordancia intraoracional y cohesión (se aprecia un adecuado orden gramatical). Sin embargo, el principal desafío que surge a partir de los resultados es fortalecer el aprendizaje de los aspectos que componen la dimensión discursiva del texto, en otras palabras, la capacidad de producir

textos que sean adecuados al propósito comunicativo y al género del mismo. (TERCE, (2015, p.10)

En el prólogo del texto *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe* (UNESCO, SERCE, 2010, p. 11) el equipo que trabajó los resultados afirma: “[...] la decisión de evaluar la escritura de los estudiantes de 16 países de América Latina y el Caribe y del estado mexicano de Nuevo León, es una acción cuyo alcance no tiene precedentes en nuestra región y en el resto del mundo”.

En ese estudio hecho por Ana Atorresi y un equipo internacional, bajo el patrocinio de la UNESCO y cuyo propósito era aportar a la reflexión sobre la calidad de los aprendizajes de la escritura en los estudiantes de la secundaria, se encontró que no todos los estudiantes presentan las mismas dificultades de escritura y que las debilidades de quienes sí las presentan se refieren a: problemas de legibilidad, segmentación de las palabras, uso de mayúsculas y falta de control de los espacios. Esta situación ampliada a América Latina y el Caribe muestra similitudes en la problemática por lo que se infiere que en muchos de estos países no hay unas políticas claras para la enseñanza de las prácticas de escritura.

A pesar de que la evaluación de la escritura no está comprendida en las pruebas PISA, la evaluación de las habilidades del lenguaje, incluida la escritura, es muy dinámica en los países de la Unión Europea. La organización social, política y el reconocimiento intercultural e intralingüístico dieron paso al establecimiento del Marco Común Europeo (Common European, Framework of Reference for Languages - CEFRL) para establecer estándares o referencias para todas las lenguas de la Unión. Para ese fin, la Universidad de Cambridge propuso el University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) que es conocido fuera del Reino Unido como International English Language Testing Service (IELTS).

Además del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, existe un dispositivo diferente para conocer las habilidades comunicativas de los miembros de la Comunidad Europea conocido como DIALANG. Esta prueba arroja un diagnóstico selectivo que toman los estudiantes de lenguas de la Unión Europea. Mediante estos dos dispositivos se establecen los niveles de proficiencia de las diferentes habilidades comunicativas de la lengua, incluida la escritura.

Los estándares comunes son menos frecuentes en Estados Unidos donde la proficiencia en escritura puede establecerse en cada estado y aún en cada distrito. (Hamp, 2004, p. 4) considera que Estados Unidos y Australia deben aprender de las lecciones europeas del establecimiento de estándares y referentes más generales. Un aspecto que llama la atención (Hamp, 2004) son los numerosos estudios sobre la escritura en los programas y facultades de las universidades de los Estados Unidos, los cuales tienen su punto focal en la evaluación de la escritura utilizando computador y procesador de textos y la escritura manuscrita. Simultáneamente, se estudia el desarrollo del pensamiento crítico en los procesos de escritura.

En Latinoamérica y, en particular, en Colombia, las dificultades son grandes. Pese a las dificultades que muestra una visión panorámica del problema de la escritura en los diferentes niveles de la educación con frecuencia vemos que en nuestras escuelas la enseñanza sistemática de la escritura se abandona de forma temprana. Se considera, que hacia el tercer grado, cuando los estudiantes apenas están habilitándose para transcribir de los tableros, los libros de texto, los materiales de consulta o las declaraciones y dictados de los profesores, el proceso ha terminado y con las herramientas adquiridas hasta aquí el niño debe continuar solo. Se da por descontado que ya saben escribir para comunicar e interactuar en la escuela. De esta manera, la atención a los problemas de la escritura queda como una tarea pendiente de grado a grado; de ciclo a ciclo; de nivel

a nivel. Sin embargo, con el paso del tiempo se va haciendo evidente que la escritura es necesaria para algo más que transcribir. Con el paso de los grados y de los niveles aumentan las exigencias del uso funcional de la escritura. Entonces es cuando las limitaciones se hacen más evidentes, cuando el abandono de la enseñanza de la escritura pasa su cuenta de cobro y reclama la atención debida.

En la educación superior, los problemas vinculados con la escritura tienen sus propias dinámicas. En primera instancia, se considera que en este nivel, la lectura y la escrita no suele ser tema de enseñanza por cuanto se infiere que en los niveles previos a la universidad estas habilidades ya han sido enseñadas y no le corresponde a ella desarrollar estos procesos (Carlino, 2007; Pérez, 2013 y Riestra, 1999).

Carlino (2007) señala que la tradición investigativa sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad – alfabetización terciaria o académica – tiene ya más de un siglo en los EE.UU y que en algunos países de Europa y otros países de cultura sajona como Australia, Nueva Zelanda, Canadá y los países nórdicos. En este estudio, la autora afirma que las deficiencias en lectura y escritura tienen su origen en el abandono temprano de su enseñanza y en las rutinas utilizadas para su enseñanza. Señala la investigadora que la inutilidad de la escritura para el estudiante se hace más notoria en los grados 3º, 4º y 5º de la primaria y la secundaria porque el uso de escritura se reduce a la lectura para memorizar contenidos o a las transcripciones de los libros de texto y, generalmente, cuando se hace se toma como un ejercicio de evaluación.

En las instituciones universitarias, como en el Programa de Formación Complementaria de las normales superiores, donde el aprendizaje, la deserción, la promoción y el trabajo de grado dependen, en buena parte, de las habilidades de escritura, se acumulan estos problemas y, se suma que son pocos los cursos que orientan la escritura y en ocasiones se asume que esta práctica ya se tiene aprendida y su enseñanza se abandona en los primeros semestres, también porque los

docentes de los demás cursos o asignaturas no tienen mayor interés de ocuparse de la enseñanza de la escritura porque suponen que son habilidades adquiridas en los niveles previos de la educación y competencia de los docentes de comunicación.

En la Normal Superior de Florencia, según los resultados de Saber Pro 2014, la escritura de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria se caracteriza de la siguiente forma: el 35% de los estudiantes se ubica en el nivel bajo de escritura; el 61.7% está en el nivel medio y solamente el 3.3% alcanza el nivel alto en escritura. De acuerdo con la prueba Saber Pro, la escritura es evaluada en las competencias genéricas como la posibilidad de que los estudiantes puedan comunicar por escrito sus ideas sobre un tema dado, para ello se tienen en cuenta tres criterios fundamentales que son: la elaboración de la intención y el propósito, la claridad de la estructura y la organización, y el manejo del lenguaje y las convenciones. De otra parte, se establecen cinco (5) niveles: inferior, bajo, medio, alto y superior, siendo el de peor desempeño el nivel inferior y el de mejor desempeño el nivel superior.

En cuanto al nivel medio, que está compuesto por dos numerales y fue en el que la mayoría de los normalistas superiores se ubicó (61.7%) la escritura en este nivel se presenta de la siguiente manera:

- En el texto se encuentra una idea central que se desarrolla de acuerdo con la intención comunicativa. El texto también posee una estructura básica, en otras palabras, es posible identificar una introducción al tema que se abordará, un desarrollo y una conclusión. Sin embargo, el texto no incluye toda la información necesaria (progresión temática), su organización no es completamente efectiva, o rompe la unidad al incluir temas que no se relacionan con el marco semántico que desarrolla. Se aprecia un uso aceptable del lenguaje (se aplican las reglas gramaticales más importantes).

- El texto alcanza unidad, por medio de la progresión temática, es decir, logra encadenar o relacionar efectivamente las ideas, dándole continuidad al escrito: incorpora información nueva vinculándola con la anterior, presentando la información en un orden cronológico, partiendo de temas generales para desglosar temas específicos, entre otras maneras de interrelacionar contenidos. Todo el texto se desarrolla en un mismo eje temático, aunque pueden presentarse fallas en el uso de conectores. Hay un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía y puntuación (Saber Pro. 2015-2, p.p. 5-6).

En cuanto al nivel bajo, donde el 35% de los estudiantes se ubica, según los resultados, la escritura presenta las siguientes características:

- En el escrito se aprecian ideas, pero estas pueden ser incoherentes, o se presentan desarticuladamente. No hubo desarrollo organizado del tema o el escrito pudo ser innecesariamente largo o repetitivo.

En el escrito se aprecia el esbozo de una intención comunicativa, es decir, se ve que quien escribe pretende alcanzar un fin, por medio del escrito busca una reacción específica en el lector. Se encuentran problemas de manejo del lenguaje, pero estos no impiden la comprensión de los enunciados (Saber Pro. 2015-2, p.p. 5-6).

Las posibles razones que conllevan a las dificultades en las prácticas escritoras de los maestros en formación, se deben, según Carlino, a que:

[...] estas prácticas son omnipresentes en la educación universitaria, aunque tienden a pasar inadvertidas como tales por el hecho de estar naturalizadas y porque tanto alumnos como profesores suponen que son la prolongación de habilidades generales aprendidas en la

escolaridad previa. Es habitual que las cátedras no se ocupen de la lectura y escritura que esperan lleven a cabo sus alumnos en virtud de esa suposición y de la creencia de que los estudiantes universitarios han de ser autónomos por ser adultos. Por ello, los profesores no suelen explicitar sus expectativas, no guían para que los alumnos puedan lograrlas ni devuelven sus trabajos escritos con comentarios que les permitan entender en qué se han apartado de ellas o cómo podrían acercarse a estas en el futuro (Carlino, 2007, p. 27).

La consideración de ser habilidades previamente aprendidas y no ser, en consecuencia, objeto de estudio, trae adjuntos otros problemas relacionados con la escritura tales como: el desconocimiento de la situación de enunciación, problemas de la estructuración del texto, vocabulario empobrecido, poca pertinencia léxica, bajos niveles de desempeño escolar y mortalidad académica. Esta situación es preocupante en la formación de los docentes, en especial de los normalistas superiores, debido a que son ellos quienes tienen el encargo social de formar en los niveles de preescolar y básica primaria; y en estos primeros niveles educativos es donde se construyen las bases para el desarrollo de la competencia comunicativa y, es a partir de su desarrollo, como es ampliamente sabido, que se permite la inserción de las personas en los diferentes contextos sociales y culturales.

Este panorama obliga a las instituciones de educación superior, en especial las formadoras de maestros, como es el caso de las Normales Superiores, a conocer cómo se están desarrollando las prácticas de enseñanza de escritura con los estudiantes que se forman, dado que las debilidades en la escritura de los maestros en formación afecta su desempeño académico y desarrollo de los procesos formativos en todas las áreas, disciplinas, seminarios o cursos que a lo largo de su carrera cursan y a la vez repercutirá de forma negativa en las prácticas de comunicación e interacción cotidianas en los procesos de socialización e impactará en las poblaciones que a futuro deberán formar.

De igual forma, si el maestro no tiene claridad sobre la importancia que la escritura representa para la humanidad al no asumirla como una forma de comunicación vital y no maneja estrategias adecuadas para su enseñanza y acompañamiento, todo se podrá quedar en las buenas intenciones, porque a la hora de los niños enfrentar sus necesidades escriturales van a encontrar vacíos que tal vez sean difíciles de corregir a futuro, toda vez que es importante desarrollar hábitos y procesos escriturales en la primaria, donde se sientan las bases en la formación de los educandos y se motiva hacia el desarrollo de una cultura de la lectura y la escritura que se extiende a la secundaria y a los demás niveles de formación superiores en los que las prácticas de escritura se van perfeccionando.

1.1.1. Formulación y sistematización del problema

En atención a la importancia que la escritura tiene en la formación de los docentes y derivado de los problemas mencionados, en esta investigación se plantea el siguiente problema: ¿Qué rasgos caracterizan las prácticas de escritura académica en el Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior de Florencia?

Para encontrar respuesta al problema planteado y facilitar su tratamiento se formularon las siguientes preguntas de investigación que ayudaron a demarcar el camino a seguir en su desarrollo:

- ¿Cómo se entiende la escritura académica en los ámbitos internacional, nacional e institucional?
- ¿Cuáles son las prácticas de escritura académica que desarrollan los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, los contextos de uso, los géneros y las funciones de estas prácticas?

- ¿Cómo se orientan y acompañan los procesos escriturales en el Programa de Formación Complementaria?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades escritoras de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria?
- ¿Cómo establecer los resultados de investigación que permitan caracterizar las prácticas de escritura académica que tienen lugar en el Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior y establecer recomendaciones sobre el papel que estas cumplen en la formación docente?

1.2. Delimitación de la investigación (Población y muestra).

La presente investigación tuvo lugar en la Institución Educativa Escuela Normal Superior, institución formadora de maestros, fundada el 8 de marzo de 1953 por los misioneros de la Comunidad de la Consolata, bajo el liderazgo de Monseñor Antonio María Torasso. La institución inicialmente funcionó como respuesta educativa dirigida por las comunidades religiosas Consolata y Franciscana ante la necesidad de formar maestros que llevaran educación a las gentes de los lugares más apartados de la región. En la actualidad, la Escuela Normal avanza en la formación de maestros y sigue teniendo los mismos propósitos, aunque la dirección actual no está a cargo de las religiosas sino en cabeza del Pbro. Jorge Hernán Alzate Alzate, rector desde hace más de 10 años.

La zona de influencia de la Institución Educativa Normal Superior se extiende a la totalidad del departamento del Caquetá (88.000 kilómetros cuadrados), y parte de los departamentos de Putumayo, Cauca, Huila y Meta. La relación de Normal Superior, con la localidad y la región, desde sus inicios y a lo largo de su historia, ha sido contribuir con el desarrollo integral de la población del departamento del Caquetá y proyectarse a las zonas limítrofes; este propósito, que ha tomado énfasis

diferentes, de acuerdo con la época y con las tendencias pedagógicas, se ha visto orientado en dos sentidos: la formación integral y la formación académica, encaminadas al mejoramiento en el desempeño docente de nuestros egresados, evidenciado, en la aceptación que la población regional tiene del servicio educativo de la institución y del compromiso de los egresados con el desarrollo regional.

La institución ofrece su servicio educativo en el nivel de preescolar, el ciclo de básica: primaria y secundaria, media vocacional y, el programa de formación complementaria; proceso que se apoya en los fundamentos del modelo Mediacional Constructivista con Enfoque Sociocultural. Es una institución líder en la formación de docentes que se destacan en el campo humanístico, pedagógico, didáctico, académico e investigativo, con competencias para desempeñarse en el nivel de educación preescolar y ciclo de básica primaria de los diferentes contextos locales, regionales y nacionales (rural, urbano marginal y urbano), interesados en el desarrollo de prácticas innovadoras que permitan transformar las realidades de las poblaciones atendidas.

La Institución sigue comprometida en la tarea de formar y actualizar a los docentes para que contribuyan con el desarrollo educativo de la región en los términos propuestos en la Constitución Política, planteados en la Ley General de Educación de 1994 y sus decretos reglamentarios posteriores, en especial el 1860 y el 4790 de diciembre de 2008 (PEI Normal Superior Florencia, 2012. p. 9 -10).

Por tratarse de prácticas de escritura académica se seleccionó el Programa de Formación Complementaria para analizar la escritura de los estudiantes. El propósito formativo de este nivel educativo es:

La Normal Superior de Florencia orienta y acompaña en sus procesos de formación pedagógica a jóvenes y adultos que aspiran ser maestr@s idóneos para

asumir los retos presentes y futuros de la educación, con una amplia preparación teórica, investigativa, humana, afectiva e integradora, que lo forme como Maestro/a competente y sensible para: educar personas, transformar sus prácticas pedagógicas cotidianas, orientar, acompañar y promover el desarrollo de las competencias básicas de sus estudiantes en el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria. Con sentido de responsabilidad social respecto a la formación de las nuevas generaciones, conforme a los principios de nuestra sociedad en correspondencia con los fines planteados en la Constitución Política Nacional, la Ley General de Educación y, nuestra misión y visión institucional.

En este sentido, el Normalista Superior está en capacidad de atender diversas poblaciones, desarrollar habilidades para interactuar, valorar su profesión, trabajar en equipo, investigar, comunicar, discutir, explorar, compartir experiencias y orientar su práctica hacia la solución crítica, reflexiva e innovadora de los problemas pedagógicos y didácticos que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tendientes a transformar las realidades de sus contextos y las necesidades educativas y sociales de sus educandos (PEI Normal Superior Florencia, 2012. p. 24).

El Programa de Formación Complementaria comprende cinco semestres, en los cuales se congregan bachilleres normalistas y bachilleres académicos de otras instituciones educativas, para un total aproximado de 150 estudiantes.

Como muestra para el desarrollo de esta investigación se tomó el 35 % de la población que corresponde a 52 estudiantes de los diferentes semestres que tienen diversas características debido a que unos, los académicos, vienen de otras instituciones de modalidad distinta a la de la Normal y

una parte igual de estudiantes del énfasis del plantel, estudiantes que presentan un promedio de edad que va entre los 19 – 23 años. Los cuales generalmente habitan en la zona de influencia de la Institución, como los barrios Ángeles, Transportadores, Brisas, Malvinas, Prados del Norte y Bruselas entre otros.

El proceso de investigación se desarrolló durante, aproximadamente dos (2) años (octubre de 2013- noviembre de 2015) , en los que se recogió información de diferentes fuentes y a través de distintas técnicas de investigación, permitiendo con ello el alcance del objetivo propuesto: caracterizar los procesos de escritura académica que se desarrollan en el Programa de Formación Complementaria.

1.4. Justificación

El desarrollo de la escritura representa un avance significativo en la historia del progreso social y cultural del ser humano. Ese desarrollo se da de forma gradual tanto en la especie (desarrollo filogenético) como en el individuo (desarrollo ontogenético). En el individuo, el desarrollo de las habilidades de escritura empieza cuando este entra en contacto con las señales gráficas. Un grupo significativo de estudiantes experimentan dificultades en la adquisición, desarrollo y sistematización del uso de la escritura a lo largo de los diferentes niveles de la educación y esas dificultades se manifiestan en las prácticas sociales y profesionales.

El lenguaje se desarrolló en la relación práctica del ser humano en los procesos de socialización; le proporcionó a la especie humana la capacidad de comunicar e interactuar, representar y nominar la realidad, desarrollar el pensamiento, entre otras funciones, mediante la utilización del sistema lingüístico y de otros códigos semióticos. De acuerdo con Figueroa (1983) la actividad precede al lenguaje tanto en términos filogenéticos como ontogenéticos. Antes del

lenguaje hablado los gestos y movimientos del cuerpo funcionaron como comunicación no-verbal, es decir, el lenguaje se desarrolla a partir de la motricidad y de la actividad práctica para, con la palabra, liberarse del contexto.

El lenguaje escrito es diferente al lenguaje hablado. La historia de la escritura muestra que hacia el año 4.000 antes de nuestra era, en la Mesopotamia, se desarrollaron formas de escritura que estaban restringidas a una minoría de la población. Con las grandes transformaciones históricas, sociales y económicas que ha vivido la humanidad esa situación cambió y hoy la enseñanza de la escritura y la lectura son obligatorios para la mayoría de la población mundial pues se constituyen en un requisito para la educación, para la inserción laboral exitosa y para el disfrute pleno de la ciudadanía. Además, las variadas actividades sociales exigen el uso de diferentes tipos de textos y, a partir de estos y de su recepción, se establecen relaciones entre los sujetos que acceden a ellos, lo cual puede ser posible hoy a través de diferentes medios que la era digital trae consigo. Es decir, la escritura es una de las formas de comunicación usada por una gran mayoría por lo que juega un papel importante en el desarrollo de la cultura y en la formación de los profesionales; es un proceso para la vida, que va transformándose de acuerdo con las competencias que los sujetos desarrollen y a los cambios que la tecnología y la modernidad ofrecen; tiene claras incidencias en los procesos comunicativos, legislativos, políticos, económicos, educativos, cognitivos e investigativos ya que los procesos de producción y transferencia de comunicación tiene lugar mediante procesos escritos.

Sin embargo, pese a los esfuerzos de las sociedades, de sus gobiernos y de las instituciones educativas, en los diferentes niveles de la educación, existe un grupo significativo de personas que presentan dificultades en los procesos de apropiación y desarrollo de la cultura escrita. Por estas razones es necesario desde el punto de vista social como desde la perspectiva académica realizar las investigaciones que permitan establecer, en los diferentes casos, los aspectos que determinan el

éxito, la perturbación o el fracaso en la apropiación del desarrollo de las habilidades de la producción de textos, con la finalidad de identificar, caracterizar los problemas de este tipo y poder establecer sugerencias que permitan el tratamiento pedagógico o la intervención educativa que se adecue a las circunstancias específicas del caso tratado.

La preocupación por los problemas de la comprensión lectora y la producción escrita ha suscitado una gran cantidad de investigaciones en el mundo, en el entorno continental y en el país, pues los problemas de la lectura y la escritura no son de interés solamente para los educadores sino que llaman la atención desde diferentes disciplinas y, en especial, en las prácticas académicas o educativas, por mencionar algunos casos.

Para las pruebas PISA (2006) el 40% de la población mundial presenta dificultades en la comprensión lectora y, por ende, en la sistematización de la producción escrita debido a factores cognitivos, métodos escolares inadecuados durante la apropiación y el desarrollo de esas habilidades. Con el agravante de que los estudiantes que no alcanzan las expectativas sociales de comprensión lectora y de producción escrita son afectados por el tratamiento social y crean problemas de baja estima y depresión que afectan sus desempeños educativos y sus actuaciones sociales.

Asimismo, el impacto del bajo desarrollo de la competencia comunicativa se siente en los niveles de deserción en los diferentes niveles educativos. La investigación educativa sobre estos temas juega un papel importante porque los resultados permiten superar sus dificultades específicas.

Para responder a las exigencia que la sociedad de la información impone y los resultados revelados en las diversas pruebas estatales nacionales e internacionales (Pruebas Saber, Saber pro, TERCE, LLECE, SERCE y UNESCO, entre otras), la escuela debe privilegiar la formación de culturas alfabetizadas o letradas y debe convertir la escritura en un aspecto y competencia

importante en la formación de los docentes. En razón a lo anterior y asumiendo que la responsabilidad de la enseñanza de la escritura recae en las instituciones educativas desde los diferentes niveles de enseñanza en cuanto al reto de formar escritores competentes; y con mayor responsabilidad y énfasis en el nivel de enseñanza superior, como lo es el caso de la Normal Superior, se asumió el reto de investigar acerca de las prácticas de escritura académica que los estudiantes del Programa de Formación Complementaria desarrollaban en su proceso de formación como docentes.

Se destaca la importancia de este estudio porque esta investigación permite reflexionar sobre el reconocimiento de la escritura como una herramienta irremplazable para la comunicación y el aumento de posibilidades de acceso a estudios universitarios y al mundo laboral para los maestros en formación. De igual manera, sobre la realidad que enfrentan los maestros en su vida profesional ya que se verán abocados a situaciones por las que quizá no han transitado antes para la comprensión y producción de textos; y, en especial, porque se resalta el papel de las prácticas de escritura académica como una actividad que permite la exteriorización y durabilidad del pensamiento y su permanente necesidad de uso en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel de preescolar y en el ciclo de básica primaria que conlleven al desarrollo en los estudiantes de mejores procesos escriturales y funcionales.

Los resultados que se deriven de esta investigación se constituyen en un aporte para los docentes de la institución, porque permitirá reflexionar y plantear acciones que conlleven a fortalecer sus procesos de enseñanza de la escritura que desarrollan con los estudiantes de la institución y, en particular, con los del Programa de Formación Complementaria. De otra parte, sirve de antecedente a otros estudios ya que no existen antecedentes de investigación sobre las prácticas de escritura académica en el Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior, en

la misma institución ni en la región; su desarrollo puede ser un aporte para la consolidación de la investigación de las Normales de la región y del país.

Las personas que se benefician con los resultados de la presente investigación, de forma directa los estudiantes y maestros del Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Florencia y de forma indirecta, los estudiantes del nivel de preescolar y básica primaria que serán atendidos por los futuros maestros, así como la misma institución donde se desarrolló la experiencia y las instituciones de educación superior donde los maestros continúen sus procesos de formación docente. De igual forma se puede asegurar que las comunidades a las que pertenecerán los futuros maestros también se verán beneficiadas por los aportes que éstos harán desde su quehacer pedagógico.

Por lo planteado anteriormente se justifica la presente investigación sobre las Prácticas de Escritura Académica en la Formación de los Normalistas Superiores, pues no solo se trata de un grupo que busca insertarse con éxito en las prácticas laborales y sociales, sino que su inserción es en el campo de la educación en el que sus aciertos y sus desaciertos se multiplicarán con sus desempeños profesionales.

1.5. Los objetivos

1.5.1. Objetivo general.

Caracterizar las prácticas de la escritura académica que tienen lugar en el Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior de Florencia y el papel que estas cumplen en la formación docente.

1.5.2. Objetivos Específicos.

- 1.5.2.1 Reconocer cómo se asume la escritura académica en la formación inicial de los maestros normalistas superiores en los ámbitos internacional, nacional e institucional.
- 1.5.2.2 Examinar las prácticas de escritura académica que desarrollan los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, los contextos de uso, los géneros y las funciones de estas prácticas.
- 1.5.2.3 Establecer la forma como se orienta y acompaña la escritura académica en el Programa de Formación Complementaria.
- 1.5.2.4 Determinar las dificultades escritoras que presentan los estudiantes del Programa de Formación Complementaria.
- 1.5.2.5 Analizar los resultados de la investigación para determinar los rasgos que caracterizan las prácticas de escritura académica de los Maestros Normalistas Superiores y establecer recomendaciones sobre el papel que estas cumplen en la formación docente.

CAPÍTULO 2. LOS DESARROLLOS TEORICOS E INVESTIGATIVOS DE LA ESCRITURA ACADEMICA: MARCO REFERENCIAL

En este aparte presentamos la revisión de la literatura sobre el tema (antecedentes) para establecer los aportes investigativos, teóricos, el marco legal y los referentes conceptuales de esta investigación.

1.6. Antecedentes

El tema de la escritura es motivo de preocupación en todas las sociedades alfabetizadas. Los problemas vinculados a ella y su mejoramiento son abordados por diversos actores (investigadores, académicos, docentes, directivos, etc.) en todos los niveles de la educación. Su importancia se sustenta en las vinculaciones que la escritura tiene con el desarrollo del pensamiento, como herramienta epistémica y de comunicación, por el papel que juega en los procesos de acceso, distribución y comunicación del conocimiento, pero, sobre todo por los vínculos que ella establece con la calidad de la educación. Es precisamente por este último aspecto que constituye tema de interés de los diferentes estados nacionales debido, entre otras razones, al poder inclusivo de la escritura en las sociedades alfabetizadas, el índice de desarrollo social y cultural, el arraigo, el bienestar común y el acceso indiscriminado a la información.

2.1.1. Antecedentes sobre evaluación de la escritura.

Una primera tendencia en los antecedentes de esta investigación tiene que ver con los resultados de pruebas masivas que evalúan la escritura en estudiantes de la educación básica y media. Tres referentes importantes permiten sustentar esta tendencia: los resultados de las evaluaciones aplicadas por organismos como PISA, Estudio de Escritura y UNESCO-TERCE.

En el caso de los países desarrollados del norte, PISA (Programme for International Student Assessment) evalúa la escritura mediante una prueba cíclica cada tres años con el fin de ofrecer un perfil de las capacidades de los estudiantes de 15 años de todos los países (algunos países de la OCDE y de América Latina como: México, Perú, Colombia, y Argentina, Brasil, Chile, entre otros) donde se aplica el examen. A pesar de que la evaluación de la escritura no está comprendida de forma directa en las pruebas PISA, la evaluación de las habilidades del lenguaje, incluida la escritura, es muy dinámica en los países de la Unión Europea.

El segundo estudio regional comparativo titulado: Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América y el Caribe fue realizado por Atorresi, A y un equipo internacional conformado por Bengochea, Bogoya, Burga, Castro, García, Jurado, Martínez, Ricardo y Pardo fue publicado en el año 2010 bajo el patrocinio de la UNESCO, en Santiago de Chile, y tuvo como propósito aportar a la reflexión sobre la calidad de los aprendizajes de la escritura en los estudiantes de la secundaria. En este estudio, los autores encontraron que no en todos los países se les enseña a los estudiantes a escribir con planes de texto, algunos solo usan borradores; pocos establecen relación entre la planificación textual (borrador) y el texto final, aunque en su texto final no logran ampliar las ideas propuestas; en el nivel léxico los estudiantes cometen entre dos y tres errores por cada 10 palabras; estos errores son proporcionales a la cantidad de palabras que escriben en sus textos. En cuanto a otros aspectos se encontró que las dificultades que predominan están relacionadas con poca legibilidad, problemas con la segmentación de las palabras, uso inadecuado de mayúsculas y falta de control de los espacios.

Como tercer referente se reconoce el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), realizado por la UNESCO y publicado con el nombre de: Resumen ejecutivo. Informe de resultados: Logros de aprendizaje en julio de 2015. Este estudio se hizo como iniciativa del

Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE) para evaluar los logros de aprendizaje de estudiantes de 3° y 6°. Participaron en él 15 países, entre ellos Colombia, y fueron evaluados 67.000 estudiantes de 3° y 6° grados. Los resultados de esta prueba muestran, de manera general, que los textos producidos por niños y niñas son coherentes (se aprecia continuidad temática), con concordancia intraoracional y cohesión (se aprecia un adecuado orden gramatical). Sin embargo, el principal desafío que surge a partir de los resultados es fortalecer el aprendizaje de los aspectos que componen la dimensión discursiva del texto, es decir, la capacidad de producir textos adecuados al propósito comunicativo y al género del mismo. (TERCE, 2015, p. 8).

A continuación se muestran los resultados de los países participantes

Tabla 1. Resultados países participantes pruebas TERCE (2015).

	Grados	Debajo de la media regional	Igual que la media regional	Sobre la media regional
Escritura	3°	Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana	Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá y Estado Mexicano de Nuevo León	Argentina, Chile, Costa Rica, México, Perú y Uruguay
	6°	Colombia, Ecuador, Honduras, Paraguay, República Dominicana	Brasil, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay	Argentina, Chile, Costa Rica, Guatemala, México y el Estado Mexicano de Nuevo León

Fuente: Resumen ejecutivo Informe de Resultados: Logros de Aprendizaje TERCE, julio 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

A pesar que los anteriores estudios fueron desarrollados con estudiantes de básica y media, se considera importante su aporte por cuanto permite, de una parte, revelar que no existe un organismo que a nivel mundial de cuenta de los problemas de la escritura en el nivel superior y, de otra parte, reconocer cómo es abordada la enseñanza en los niveles previos a la educación superior, así como las dificultades que los estudiantes presentan para reflexionar sobre la necesidad de fortalecer los procesos de escritura de los profesionales a partir de las dificultades que traen y no pasar por alto sus inconsistencias; además, el reconocer esta necesidad obliga a las instituciones de

educación superior a trazar políticas que involucren la orientación, el acompañamiento y la evaluación de los procesos escriturales de los estudiante de cualquier carrera.

2.1.2. Antecedentes sobre escritura académica en educación superior.

Una segunda tendencia, mucho más cercana al interés investigativo que se aborda en esta tesis, son los estudios adelantados en la alfabetización académica o terciaria o literacia. Aquí se sitúan las investigaciones sobre escritura, especialmente las referidas a la escritura académica, la necesidad de su enseñanza en la educación superior, los obstáculos epistemológicos a los que se enfrentan los estudiantes universitarios cuando leen y escriben, las funciones que cumplen, sus usos, sus objetivos

En esta tendencia son importantes los aportes realizados por investigadores como Paula Carlino, Dora Riestra, De López G, et all, Castronovo, et all, Gorini & Mazzini y Castelló. Paula Carlino muestra que existe gran diferencia entre la lectura y escritura de la educación secundaria a la de la Universidad y sugiere que la universidad debe preguntarse si quienes ingresan a ella pueden dar o no dar el salto solos o con el acompañamiento de docentes mediante el desarrollo de talleres de escritura (Fernández y Carlino, 2007). En otro de sus estudios, Carlino (2003) reconoce que las dificultades sobre lectura y escritura son cada vez más evidentes en los desempeños de los estudiantes universitarios. Esta problemática sugiere que los maestros universitarios, con independencia del área disciplinar que enseñan, deben establecer relaciones entre la enseñanza de las prácticas letradas (comprensión y producción de textos escritos) y la construcción de saberes específicos (los contenidos o conceptos).

La autora defiende la necesidad de considerar los procesos de lectura y escritura como determinantes en la comprensión y producción de conocimiento y en la formación de profesionales, en tanto académicos y ciudadanos del mundo. Así mismo, advierte que las

dificultades de los estudiantes como lectores y escritores no corresponden a inmadurez, falta de inteligencia o a una historia escolar como malos alumnos sino que ponen de relieve distintos niveles de dominio y acceso a las prácticas de lectura y escritura que dependen de su experiencia y perseverancia en las mismas (Carlino, 2004).

Carlino afirma que Australia y EE.UU. son países que muestran gran preocupación por la lectura y la escritura pues muestran una trayectoria de más de un siglo y señala que en la educación superior la lectura y la escritura son objeto de enseñanza. Su punto de vista es sustentado con dos argumentos. En estos países se considera que a) “escribir es una de las actividades cognitivas que más inciden en la posibilidad de aprender los contenidos de una asignatura y, b) cada campo disciplinar ha desarrollado determinadas convenciones propias, que los alumnos han de dominar si pretenden incorporarse a dichos campos” (Carlino, 2005, p. 11).

En cuanto a las causas de las deficiencias en la escritura, la autora sugiere que estas se deben a que los maestros abandonan su enseñanza de forma temprana, en la escuela y que, además, cuando se aborda es mediante ejercicios de repetición de planas y transcripciones a los cuadernos que generalmente se hace sobre los libros de texto que emplean los maestros.

Dora Riestra, por su parte, realizó un estudio titulado *Lectura y Escritura en la Universidad: las consignas de tareas en la planificación de la re enseñanza de la lengua*, que llevó a cabo en el Centro Regional Bariloche, Universidad Nacional del Comahue de Argentina y que consistió en desarrollar una propuesta de enseñanza de la lengua para el primer año del nivel universitario en la que empleó la consigna de tareas como herramienta mediadora y esencial de la actividad de enseñanza y a la vez de la actividad de lenguaje, por lo que las actividades de lectura y escritura fueron analizadas y trabajadas como procesos particulares de realización y como objetos de enseñanza.

La autora empleó las consignas por su función de configurar las operaciones mentales de los estudiantes en la ejecución de la tarea; por tal motivo en la propuesta prestó especial cuidado a la planificación de esta, pues de ella depende el éxito que se tenga. Así mismo “las consignas orientan acciones como por ejemplo: 1) búsqueda del tema del texto, 2) posición del autor respecto del tema, 3) resumen del contenido y 4) opinión respecto de la relación entre tema y posición del autor” (p.6). Con esta experiencia la autora concluye que a partir de planes claros en las actividades de lectura y escritura se pueden mejorar los procesos lectoescritores de los estudiantes.

Tanto Paula Carlino como Riestra (1.999), a partir de su experiencia investigativa, precisan frente a la escritura que esta habilidad no suele ser tema de enseñanza en la educación superior, por cuanto se infiere que en la formación que reciben los estudiantes previo a llegar a la universidad ya ha sido abordada lo que hace que no existan cursos que fortalezcan las prácticas escriturales de los universitarios durante su carrera o que si se presentan se programan en los primeros semestres.

En el ámbito internacional se encuentran, además, otros trabajos que abordan el problema de la escritura en el nivel superior tales como los desarrollados por López G, Sánchez B, Brioso M: De la Cuesta J, García I, Sánchez A y Ariza A (2002) patrocinado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte; de Castronovo, Zamudio y Picotto, realizado en la Universidad Nacional de Lanús, de Buenos Aires; por Gorini y Mazzini experiencia presentada en un conversatorio realizado en la Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad Nacional de General Sarmiento y La escritura académica en la universidad. Academic writing at University, Artículo del libro digital “Escribir en el contexto académico” por Castelló, (2014) en Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones.

El primer trabajo citado se ocupa de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. El estudio realizado por López G, Sánchez B, Brioso M, De la Cuesta J, García I, Sánchez A y Ariza A (2002) tuvo como finalidad conocer cuándo y cómo se inicia esta enseñanza en los estudiantes de los países de la Unión Europea y analizar las características que definen las tres etapas consideradas en el proceso de adquisición de aprendizajes instrumentales para el desarrollo de la escritura: a) preparación para el aprendizaje o introducción en la lectura y la escritura; b) adquisición de las competencias básicas en lectura y escritura; y, c) la lectura y la escritura como instrumentos de aprendizaje. El trabajo permitió reconocer que la enseñanza de la lectura y la escritura se inician incluso antes de que los niños lleguen a la escuela y cuando llegan a esta sus conocimientos previos (sobre la lectura y escritura) no son homogéneos, por lo que la escuela tiene un papel importante para compensar esta situación.

El segundo trabajo, El problema de la lectura y la escritura académica en los estudiantes, ¿y en los docentes?, desarrollado por Castronovo, Zamudio, y Picotto, en Laco, Natale y Ávila, aborda la escritura de estudiantes y de docentes. Esta última caracterización se hace a partir de sus elaboraciones escritas como: programas, guías de lectura, materiales didácticos, consignas de evaluación, entre otras, con el fin de analizar qué tanto estas producciones pueden también ser objeto de revisión, análisis y reflexión, de acuerdo con las normas y al contexto comunicativo característico de la universidad y, así, establecer si las dificultades escriturales están sólo en los estudiantes o si son un problema que se transfiere de docentes a estudiantes. Con este estudio se pretende mejorar las capacidades de redacción de los trabajos prácticos escritos; favorecer el desarrollo de los procesos comunicacionales de los alumnos y afianzar el uso de las herramientas metodológicas que permitan un mejor acceso a los textos. Para alcanzar estos objetivos se ejecutan tres dinámicas de trabajo: individual para estudiantes que requieren apoyo especial; la

grupal, para dificultades comunes de estudiantes de la misma o de diferente carrera; y la de trabajo con la comisión, a partir de clases compartidas con los docentes de comisiones cuyos alumnos presentan dificultades en el acceso a la información y comprensión de los textos.

Los autores concluyen que la alfabetización académica de los alumnos es responsabilidad de estudiantes y docentes; ubica a estos últimos en una instancia que requiere consideración especial. De igual manera, consideran que se requieren políticas institucionales de asesoramiento, capacitación e intervención para que la formación de profesionales como lectores y escritores expertos sea una responsabilidad compartida por la totalidad de los docentes y también por la comunidad universitaria en su conjunto.

El tercer trabajo citado, Escritura andamiada y diálogo en la alfabetización académica en los primeros años del profesorado, elaborado por Gorini, - Mazzini en Laco, Natale y Ávila, tuvo como propósito reflexionar y brindar algunos avances de un trabajo iniciado en torno a la problemática de la escritura en el ámbito de la universidad. Este trabajo surgió del trabajo realizado con la lengua escrita con estudiantes del nivel polimodal (últimos años de la secundaria) y del nivel superior (terciario); además de la necesidad de construir modos de intervención concretos para afrontar y mejorar la alfabetización académica. Este proyecto realizado con la metodología de investigación-acción-participativa se realizó en el Instituto Provincial de Formación Docente (el I.S.F.D. 119) con las producciones de un grupo de estudiantes que cursaban el curso Taller de lectura, escritura y oralidad que corresponde al primer año de Profesorado de Educación Primaria y Especial y con el trabajo en los Ateneos de Alfabetización y Diálogo Académico que forman parte de un proyecto de mejora institucional que se inició en el Instituto, en el año 2010.

Las principales dificultades que se encontraron se enfocaron en la planificación global, es decir con la identificación de ejes organizadores del discurso; la articulación de las partes del

texto; la mezcla de registros orales presentes en los escritos como el uso del vocabulario; en relación con la coherencia y cohesión local se encontraron oraciones incompletas (ej.: falta de la predicación), puntuación que reproduce la oralidad, oraciones demasiado extensas que impiden seguir la temática; y problemas en la organización del discurso.

Como conclusiones de esta experiencia se resalta: la importancia de la escritura en el proceso personal de acumulación y procesamiento de información; el redactar trabajos académicos permite llevar a cabo actividades intelectuales con un creciente nivel de abstracción dado que la escritura se convierte en puente de comunicación con otros y con uno mismo; enseñar a escribir bien implica enseñar a pensar mejor; toda estrategia que favorezca la escritura provoca contribuciones en otros planos; es necesario desarrollar la producción escrita (no copiar o transcribir lo leído) en los estudiantes ya que esta favorece la reflexión y la lectura.

Un estudio reciente en este ámbito es La escritura académica en la universidad. Academic writing at University, Artículo del libro digital “Escribir en el contexto académico” por Castelló (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. En este estudio las autoras buscan definir los retos actuales del estudio de la alfabetización académica analizando su carácter situado, social e interdisciplinar y su impacto en las situaciones educativas que se promueven en la universidad.

Para su desarrollo, primero, hicieron un repaso al estado actual de la investigación en escritura académica situando geográfica, conceptual y epistemológicamente los enfoques predominantes. Luego analizaron las implicaciones educativas de estos enfoques haciendo especial énfasis en el rol de los centros de escritura como agentes dinamizadores de la renovación en las prácticas de escritura y de alfabetización académica en contextos anglosajones. Finalmente, se analizó el estado de la cuestión en el contexto español para dar cuenta de algunas iniciativas de investigación recientes cuyo objetivo es avanzar en nuestro conocimiento acerca de

las prácticas de alfabetización académica en nuestro contexto y sensibilizar a la comunidad universitaria de los retos a los que se enfrentan profesores y estudiantes.

Como conclusiones de este estudio se encontró que:

- Aún continúa la preocupación en el ámbito internacional por la investigación sobre escritura académica, las concepciones entre profesores y estudiantes en relación a la presencia de la escritura en sus clases difieren con respecto a la adscripción a una expresa área disciplinar más que en relación a la universidad de pertenencia u otras variables; la presencia de prácticas de escritura aumenta de manera significativa a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios universitarios, independientemente de las áreas disciplinares a los que estos estudios pertenezcan; mientras que los profesores aseguran que brindan ayuda a sus estudiantes sobre cómo escribir y que les enseñan a planificar o revisar, los estudiantes manifiestan no recibir estas ayudas, ni tampoco retroalimentación sobre el proceso de escritura o sus borradores, solamente obtienen una calificación numérica sobre el producto final;
- Respecto a la finalidad de los textos escritos, en la mayoría de los casos, consiste en la realización de ejercicios, desarrollo de explicaciones o resúmenes y toma de apuntes en clase. Es decir, la escritura se usa casi exclusivamente para demostrar el conocimiento disciplinar obtenido, en esto coinciden tanto estudiantes como profesores. Asombra además la exigua presencia de escritura con funciones epistémicas, como la redacción de informes de investigación, revisiones técnicas de literatura para escribir estados del arte o la redacción de artículos de investigación.

- La enseñanza de la escritura sigue siendo una asignatura pendiente en muchas universidades, y ámbitos disciplinares y/o profesionales que se debe promover desde diferentes instancias y mediante iniciativas diversas.

Como recomendaciones los autores sugieren o manifiestan que es necesario sensibilizar a profesores y estudiantes del impacto que las prácticas de escritura tienen o pueden tener en el tipo y la calidad del aprendizaje, además que en los próximos años se debe abordar con energía el análisis de los procedimientos de evaluación de los trabajos escritos que solicitan a los estudiantes debido a que este aspecto es descuidado en la mayoría de los casos.

Un balance general de lo encontrado permite establecer que en el ámbito internacional, en los últimos años, se ha incrementado la preocupación por la escritura. Se perciben por lo menos tres tendencias: la primera que tiene que ver con el reconocimiento de sus resultados. Esta tendencia se expresa en la evaluación de los diferentes organismos que miden la calidad educativa en el mundo; la segunda, que resalta la importancia de la escritura en la formación, el reconocimiento de los momentos de su aprendizaje y las formas de enseñanza; y la tercera tendencia que tiene que ver con el establecimiento de las dificultades en la escritura y las estrategias o recomendaciones que autores reconocidos en el estudio del tema hacen con el fin de mejorar las prácticas de escritura académica de los profesionales.

Los resultados de la indagación de los antecedentes permiten afirmar que los estudios sobre escritura académica son relativamente recientes, excepto Australia y Estados Unidos quienes han venido ocupándose de este tema desde hace muchos años. En las dos últimas décadas, en algunos países como Chile, Brasil y Argentina se han consolidado estudios sobre procesos de escritura en la educación superior. En cuanto a los estudios que involucra a los maestros, la mayoría dejan ver que los profesores abandonan la enseñanza de la escritura, en la

mayoría de los casos en la primaria y que cuando se aborda en el nivel superior no es precisamente en consideración a los conocimientos previos de los estudiantes ni se aborda a partir de un proceso pertinente para su desarrollo (escritura procesual). Sobre el cómo mejorar las prácticas de escritura académica, los investigadores recomiendan en el proceso de enseñanza de la escritura se deben dar pautas claras a los estudiantes para alcanzar su propósito comunicativo, orientar y acompañar el proceso y no abandonarlo incluso en la universidad por cuanto la escritura académica tiene sus propias exigencias.

En el ámbito nacional se reconocen diferentes trabajos que por su interés y relevancia son citados en esta investigación, ellos son: “Las concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad de ICESI” por estudiantes y profesores de la universidad (ICESI); “Sobre escritura en educación superior” por Lopera y Trigos; Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana. Un aporte a la consolidación académica del país, de la Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, por Pérez, y Rincón, (2013); “Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana” por Camargo Martínez y Uribe Álvarez, de la universidad del Quindío; “Alcances, limitaciones y retos en la enseñanza de la escritura en la universidad (dos casos: Colombia y Argentina)” por Goyes y Klein; “Ideas para una propuesta de formación de maestros universitarios sobre la comprensión de textos escritos académicos y las tareas escritas en las asignaturas de Fundamentación Profesional” por Sonia Cadena Castillo, Elizabeth Narváez Cardona y María Mercedes Chacón; y, los resultados de las pruebas externas de 2014, Saber Pro, realizado por el Ministerio de educación a través del ICFES a estudiantes de la Normal Superior de Florencia.

En relación con las concepciones sobre la escritura se encontraron los siguientes trabajos: La escritura académica en el contexto universitario por Ortiz, (2015) que fue publicado en la

Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte. No 22 (2015). Este artículo describe los resultados encontrados en la investigación doctoral titulada: Prácticas y Representaciones Sociales de la Escritura Académica Universitaria. El objetivo principal de este estudio fue identificar y analizar las representaciones sociales que expresan docentes y estudiantes acerca de la escritura académica y su relación con las prácticas de escritura de los estudiantes. La metodología usada fue de enfoque cualitativo- etnográfico de origen hermenéutico.

Los resultados de este trabajo muestran la necesidad de hacer un rompimiento epistemológico y metodológico en la problemática y hacer mayor énfasis en las prácticas, porque las teorías y disertaciones sobre la escritura ya están más o menos ejecutadas, pero una teoría de las prácticas de escritura académica está aún por plasmar. La investigación permitió provocar cambios en la lectura del problema y concebir la escritura académica no solo como un acto intelectual complejo, sino como una práctica afín ceñida por un grupo de elementos trans - subjetivos, intersubjetivos y subjetivos. También crearon unas categorías importantes para abordar el problema de la escritura universitaria desde una perspectiva transdisciplinaria.

Así mismo, el estudio mostró que hay patrones metódicos de trabajo tipo: lectura, pregunta respuesta es decir, lectura de textos, luego se hacen preguntas sobre estos, los estudiantes responden por escrito y lo entregan al profesor. Esto mostró graves vacíos en la gestión y orientación del proceso escritural por parte de los docentes.

De otro lado, el estudio demostró la necesidad de la formación continua para los docentes universitarios de todas las disciplinas en la enseñanza de la escritura académica para posibilitar su empoderamiento como escritores en sus disciplinas y se los faculte para instruir esta práctica académica y para enfrentar las diversas situaciones y objetos de indagación que nacen en el proceso de producción textual. Además, la necesidad de políticas institucionales, curriculares y

sociales claras en las universidades que busquen visibilizar y promover con presupuestos y acciones concretas, la importancia de la escritura académica desde un punto de vista epistémico, social y político.

Por su parte el Instituto Caleño de Educación Superior del Valle del Cauca, en los hallazgos encontrados en un estudio de caso: “Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad de ICESI”, realizado por estudiantes y profesores de la universidad (ICESI), entre el 2005-2006, establecieron en sus resultados que:

- Son pocos los maestros preocupados por la enseñanza de la escritura y en la universidad aún desconocen las otras funciones epistémicas de la escritura y el papel que aporta en la transformación y construcción de saberes propios de cada disciplina.
- Pese a que la universidad brinda a sus estudiantes en los dos primeros semestres dos cursos de comunicación oral y escrita, parece que se está perdiendo el esfuerzo por cuanto en los siguientes semestres no se exige o continúa el proceso. (Molano y López, 2005 y 2006).
- Las prácticas de escritura más comunes en la Universidad responden al modelo de “socialización académica”, cuyas exigencias se centran en el desarrollo del contenido; es decir, en el texto académico y, en estos escritos, los comentarios que hacen los profesores no orientan a mejorar la organización superestructural y microestructural de los textos.

En cuanto a los propósitos de la lectura y la escritura se encontraron los siguientes trabajos:

Lectura y Escritura en la Universidad: Contribución para Reconstruir una Historia, realizado por Salazar, Sevilla, González, Mendoza, Echeverri, Quecán, Pardo, Angulo, Silva, y Lozano, (2015) y publicado en la Revista Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. Este artículo muestra los resultados del análisis general de 34 experiencias en lectura y escritura en educación superior en Colombia. La investigación que dio lugar al escrito se realizó mediante un estudio exploratorio, entre 2008 y 2010, en el marco de la Red de Lectura y Escritura en

Educación Superior (REDLEES). Esta investigación surgió de la necesidad de hacer un balance y reformar la historia sobre las razones iniciales que motivaron a varias universidades colombianas a crear diferentes asignaturas y programas para fortalecer procesos de lectura y escritura de los estudiantes. A partir de sus hallazgos se abrieron nuevas investigaciones.

La historia recogida con este estudio y la subsiguiente compilación de estrategias e investigaciones producidas en las universidades dieron lugar para que, entre 2013 y 2014, con participación de diferentes colegas de las universidades que conformaban la Red, se produjera el texto *Reflexiones y propuestas para pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en Educación Superior* (REDLEES, 2014).

Por ser esta la primera aproximación sistemática dentro de la REDLEES a las prácticas de lectura y escritura de las universidades que la conformaban y como estudio exploratorio, consideraron un punto de partida parcial, pero adecuado, como balance para dejar registro de este fenómeno en el país. Dar un reconocimiento desde los integrantes de la REDLEES sobre estas prácticas les permitió encontrar puntos en común, diferencias y problemáticas. Esta fue una oportunidad para investigaciones futuras.

De este trabajo se resalta que la mayor tendencia que justificaba los problemas de investigación estaba relacionada con la identificación de las dificultades que manifestaron los estudiantes con la lectura y la escritura que el contexto de la educación superior exigía: análisis, interpretación, argumentación, desarrollo de pensamiento lógico y crítico. En segundo lugar, llamó la atención la responsabilidad que se les asignó a los métodos tradicionales de enseñanza como causa de la problemática. En las conclusiones se resalta que aunque se ha cuestionado la tendencia de atribuir las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes a los niveles de educación anterior, esta impera aún. Lo más valioso de este estudio es que permite hacer historia de cómo se empezó y se ha venido dando la discusión en lectura y escritura en la universidad.

Además de ser un interés visible en el país, se nota apertura por cualificar y socializar las experiencias que tienen que ver con este tema, aunque implique grandes retos como insistir en la necesidad de avanzar en la investigación en Colombia.

Otro trabajo reconocido a nivel nacional es *Para que se lee y se escribe en la universidad colombiana*. Un aporte a la consolidación académica del país. Su propósito fue caracterizar las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana, por lo que se realizó un estudio descriptivo e interpretativo basado en datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Este trabajo, coordinado por Pérez y Rincón (2013) fue desarrollado por investigadores de 17 grupos de investigación pertenecientes al mismo número de universidades de Colombia. Se vincularon estudiantes de pregrado, semilleros de investigación y estudiantes de maestría. Se contó con asesores internacionales, expertos en estadística y con equipos de apoyo para aspectos técnicos de la investigación. La dirección del proyecto estuvo a cargo de Mauricio Pérez Abril del grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana y Gloria Rincón Bonilla de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Para su desarrollo se realizaron jornadas académicas periódicas y presenciales, además del trabajo virtual permanente para discutir colectivamente las condiciones de inicio, tomar decisiones teóricas y metodológicas y analizar los avances y resultados.

Para el levantamiento de la información se tuvo en cuenta cinco fuentes complementarias de información así: a) una encuesta a una muestra aleatoria de 3.715 estudiantes de las diecisiete universidades; b) Análisis a 415 programas de los cursos que las universidades ofrecen como apoyo para los procesos de lectura y escritura; c) Documentos de política institucional sobre lectura y escritura académica. d) Se realizaron diecisiete grupos de discusión con estudiantes, diecisiete con docentes y nueve con investigadores. e) Dieciséis estudios de casos de prácticas destacadas de docentes: uno por universidad, excepto en una de ellas.

En los resultados arrojados, los autores expresan que los estudiantes leen para responder a las actividades de las asignaturas. El análisis de los resultados obtenidos por los investigadores permitió llegar a las siguientes conclusiones:

- Las universidades colombianas están preocupadas por el tema de la lectura y la escritura académicas. A juzgar por los resultados, el esfuerzo de la universidad al ofrecer un buen número de cursos orientados a fortalecer los procesos de lectura y escritura en los semestres iniciales —a los que asisten simultáneamente estudiantes de diferentes programas— y el hecho de que estos sean obligatorios, demuestran esta aseveración. Sin embargo estos cursos no resuelven el problema de escritura en las disciplinas. Además, es necesario aclarar su función y sentido en los currículos y planes de estudios.
- El trabajo que habría que fortalecer en las disciplinas y las profesiones una vez los estudiantes ya han ingresado a la vida académica, al haber recorrido una buena parte de su plan de estudios supone realizar acciones sistemáticas para aproximar a estudiantes a las prácticas de lectura y escritura de los campos de conocimiento específicos. Se hace necesario repensar y fortalecer la escritura y la lectura en su función epistémica.
- Se debe repensar la forma como estamos vinculando a nuestros estudiantes a las comunidades de práctica y a las dinámicas de producción, comunicación, circulación y validación del conocimiento.
- Acciones como promover su participación en procesos de investigación, la asistencia activa a eventos académicos (congresos, simposios, foros...) y los incentivos para promover la escritura pública son prioritarios para la formación de un futuro profesional.
- Los hechos de que los apuntes de clase sean el texto más leído y más escrito por los estudiantes, y que la lectura de fuentes primarias —como artículos de investigación o

libros teóricos— sea infrecuente, obligan a repensar las prácticas de enseñanza que la universidad promueve.

- Debido a que la universidad, en la formulación de sus políticas y, de modo consecuente, los docentes, en sus prácticas de enseñanza, no tienen como propósito explícito fortalecer la escritura y la lectura académica con funciones epistémicas, no es evidente una didáctica universitaria en la cual se lleven a cabo prácticas de mediación didáctica —desde las diferentes asignaturas que se ofrecen a lo largo de un programa—; es decir, no es explícito que se planifiquen, realicen y evalúen unas determinadas configuraciones y secuencias didácticas con el fin de orientar modos específicos de leer y escribir, propios de las disciplinas.
- Los apoyos que reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de los textos académicos que se les solicitan son escasos.
- La tendencia de las prácticas de escritura académica se concentran en producir en los estudiantes usos de la lectura y la escritura, orientados principalmente a responder a tareas y evaluaciones.
- La ausencia de una reflexión didáctica tanto sobre la enseñanza como sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura académicas como prácticas sociales. Es decir, en su calidad de procesos que requieren ser guiados, orientados, o reorientados y que además son situados; por esto, no se ejecutan siempre del mismo modo (ni en el espacio de las diferentes disciplinas ni en las exigencias de las actividades que se realizan mientras dura la formación en los programas académicos). (Pérez y Rincón. 2013).

En el marco de esta misma investigación, las autoras Camargo y Uribe (2008), de la Universidad del Quindío, presentaron un avance en el estado de arte que denominaron Prácticas

de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana, publicado en la revista de la Universidad Javeriana, volumen 3, número 6 de 2011. La indagación antecedente cubre el período del 2000 a 2008 y pretende describir, caracterizar, analizar e interpretar estas prácticas en el contexto colombiano.

Como parte del proceso de indagación, las autoras revisaron 40 trabajos sobre la lectura y la escritura en las universidades colombianas, escritos desde 1994 cuando la Red Nacional de Transformación de la Formación de los Docentes de Lenguaje se preocupó por el tema. Los trabajos muestran que el 73.23% llega a la universidad con un tipo de lectura y escritura literal; El 22.8% llega con un tipo de lectura inferencial y solamente el 3.94 % inicia la universidad con un tipo avanzado de lectura y escritura.

Esta experiencia permitió precisar tendencias, posibilidades de acción y desafíos alrededor a la cualificación de la labor docente en la educación superior. Una de las más importantes tiene que ver con el acercamiento a las maneras como los estudiantes leen, escriben y se relacionan con el lenguaje, lo que encuentra soporte no sólo en sus capacidades, sino también en los tipos de prácticas que se conforman en la Educación Superior. También se busca utilizar los resultados obtenidos en la búsqueda, como marco de referencia para la formulación de políticas al respecto.

Este trabajo deja ver la preocupación de investigadores y docentes acerca de la necesidad de encontrar soluciones a la serie de debilidades descubiertas en un gran número de diagnósticos que han precedido las propuestas de cambio y que siguen haciendo parte de las preocupaciones de varias universidades, entre las que se cuentan las 17 que conforman el grupo que desarrolló la investigación ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica.

En correspondencia con aspectos puntuales de las investigaciones se exponen las siguientes ideas como conclusión del análisis de los resultados que se plantean y que tienen relación directa con nuestra investigación:

- Las investigaciones que intentan comprender los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios son muy pocas, según se evidencia en este recorrido y en otros estados del arte recientes sobre investigación en educación.
- La escritura académica universitaria se exige pero no se enseña porque probablemente se la supone una habilidad general aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación; sin embargo, la escritura, en este contexto, se relaciona con la preocupación por la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar.
- Frente a una detallada consigna de escritura, el docente y los alumnos sistemáticamente interpretan la tarea en forma divergente, lo cual muestra que las orientaciones suministradas por el profesor acerca de qué y cómo deben escribir no son suficientemente esclarecedoras para los estudiantes

En síntesis, el análisis realizado permitió objetivar percepciones subjetivas, definir carencias, posibilidades y desafíos que indican caminos de acción y provocan una serie de cuestionamientos en relación con el deber ser de las prácticas académicas como: ¿La escritura académica, objeto de enseñanza en la universidad, debe estar a cargo de talleres al inicio de las carreras o constituir un componente del currículum de todas las cátedras a lo largo y ancho de los estudios superiores? ¿Es posible afirmar que las maneras como leen y escriben los estudiantes tienen sustento no sólo en las capacidades de los estudiantes sino también en los tipos de prácticas que se configuran en la universidad, en los tipos de escenarios de interacción

en los que leer y escribir son centrales y en el tipo de exigencias y apoyos que configuran las prácticas de enseñanza? O como lo plantea Pérez (2007) en la ponencia: Prácticas de lectura y escritura para el tránsito de la secundaria a la universidad: Conceptos claves y una vía de investigación:

La universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de dichas prácticas es posible leer la idea de cultura académica que circula en nuestro país. Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas de modo fuerte por elementos como ¿qué se pide leer al estudiante?, ¿para qué se pide leer y escribir?, ¿qué se hace con lo que se lee y se escribe?, ¿cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?, ¿qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos? (p. 18, 19)

Desde este marco, es viable afirmar que no hay modos estables de leer y escribir y que el fortalecimiento de esas prácticas está marcado de manera fuerte por la complejidad del dispositivo didáctico propuesto por la universidad, en el marco del cual la distribución de roles, funciones y responsabilidades académicas pesan mucho (Pérez, 2007).

En relación con el estudio “Alcances, limitaciones y retos en la enseñanza de la escritura en la universidad (dos casos: Colombia y Argentina)” Goyes y Klein presentan una experiencia en torno a la enseñanza de la escritura en el nivel superior en Argentina y Colombia, en el primer caso, ~~la escritura de ficción y en el segundo, la escritura argumentativa~~. Esta experiencia se

realizó con el fin de indicar los puntos de encuentro y discrepancia que evidencian alcances, limitaciones, tendencias y, por supuesto, muestran los desafíos que, como docentes, se deben asumir en el proceso de enseñanza de la escritura en la universidad.

Cada investigadora en su universidad aplicó unas estrategias y un tipo de texto. Para el caso de Colombia, la investigadora Goyes Morán desarrolló la escritura argumentativa en la Universidad de La Salle. Los argumentos esgrimidos a favor de la temática son los siguientes: la falta de postura frente a un tema, el estudiante fácilmente habla pero sin tener en cuenta la tesis, se les dificulta construir párrafos, pues generalmente hacen un listado de ideas sin conexión entre ellas. A partir de las dificultades se propuso el trabajo de la escritura en los tres momentos o etapas: preescritura, escritura y postescritura. Goyes, además, pretendió incrementar en la educación superior la escritura como una herramienta potencializadora del pensamiento porque exige que el estudiante aprenda a pensar; ejercite su intelecto mediante la reflexión, la indagación, el cuestionamiento, la duda, la sospecha, la meditación y, por ende, la investigación constante de un tema definido y, la entrega a pensar en lo que va a plantear, pues su planteamiento debe ser novedoso.

En cuanto a la segunda experiencia “La escritura de ficción en la Universidad”, realizada en la Universidad de Buenos Aires por Klein, se trabajó por medio de secuencias de consignas a partir de las que se lee, se escribe, se reflexiona, se reescribe; las consignas también se emplearon como reto cognitivo para ayudar a pensar, puesto que suscita un proceso creativo constituido en la imaginación, pero que, a la vez, debe respetar una lógica aunque no sea la del mundo real.

A partir de esta experiencia, la autora afirma que la consigna debe ser creada y formulada con objetivos y estrategias claras por lo que en su proceso concedió a los escritores la posibilidad de revisar las decisiones y elecciones que tomaron en su proceso de escritura y les permitió

reflexionar sobre las mismas. Las autoras encontraron en el desarrollo de su investigación que en los currículos universitarios se incluye la escritura pero se expresa sólo en los talleres de escritura que se proponen al inicio de la carrera y no durante todo el recorrido de ésta (Goyes y Klein, s.f.).

Las conclusiones de esta experiencia se centran, de una parte, en la necesidad de pensar la escritura desde una lógica de la composición, es decir como proceso, desarrollar la capacidad crítica mediante la escritura argumentativa y la escritura narrativa porque implica un desafío cognitivo complejo: además las autoras plantean que es necesario generar espacios de reflexión y metacognición en los cuales los estudiantes tomen conciencia de su proceso de aprendizaje de la escritura; ver la escritura como una posibilidad de intercambio de saberes y no como un ejercicio de reproducción de conocimiento. De otra parte recalcan la necesidad de hacer acompañamiento continuo al proceso de escritura a través de las tutorías del maestro como parte de la enseñanza, por cuanto esta consideración no se expresa en los currículos oficiales de la Universidades, excepto en los primeros semestres, por lo que las autoras recomiendan incluirlas en el currículo en todos los semestres de las distintas carreras.

Otro estudio encontrado que se ocupó de revelar los resultados a nivel nacional como un organismo que mide la calidad educativa es el ICFES quien evalúa la escritura en los universitarios desde las competencias genéricas, mediante tres criterios: la elaboración de la intención y el propósito; la claridad de la estructura y la organización; y el manejo del lenguaje y las convenciones. La evaluación se mide a partir de cinco niveles y de acuerdo con los resultados Saber Pro de 2014, la escritura de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior de Florencia muestra que se tienen dificultades en la escritura por cuanto solo el 3.3% alcanza el nivel alto en escritura, mientras que la mayoría de los estudiantes se encuentran entre el nivel medio y bajo (61.7% y 35%).

Aunque hay un buen número de normalistas que se encuentran en un nivel medio, la escritura se caracteriza porque los estudiantes presentan una estructura básica del texto pero no presenta una buena progresión temática y la organización no es tan efectiva porque presentan fallas en el uso de y de reglas de ortografía y puntuación.

No hay estudios a nivel de Normales acerca del problema de la escritura académica por lo que es necesario partir de diagnósticos que permita la identificación de factores tanto internos como externos que influyen en las prácticas escriturales de estos estudiantes para plantear políticas y estrategias que ayuden a fortalecer los procesos de escritura de los futuros profesionales.

2.1.3. Antecedentes sobre propuestas para abordar la escritura en el nivel superior.

Como una tercera tendencia en la presentación de los antecedentes se presentan trabajos de algunos autores que se preocuparon por crear propuestas para abordar la lectura y la escritura en el nivel superior en los que se resaltan dos trabajos: “Ideas para una propuesta de formación de maestros universitarios sobre la comprensión de textos escritos académicos y las tareas escritas en las asignaturas de Fundamentación Profesional”, por Cadena, Narváez y Chacón; y un segundo trabajo titulado: Sobre escritura en educación superior, de Lopera y Trigos.

El primer trabajo fue realizado con el propósito de explicar lo que sucede con la lectura y la escritura académica en relación con el aprendizaje disciplinar, se presentan los resultados parciales de una investigación realizada en dos cursos del área profesional del ciclo inicial de los programas de Economía y de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Occidente.

De manera específica en relación con nuestro problema de investigación se encontraron en Cadena, Narváez y Chacón, (2006) algunas recomendaciones derivadas de sus resultados, como son:

- La planeación de las asignaturas que demanden a los estudiantes leer y escribir como actividades reiterativas y para las cuales se disponga de poco tiempo (una misma sesión o de una sesión a otra), además de enfrentarlos con múltiples fuentes que contienen desarrollos teóricos complejos y con exigencias evaluativas, puede terminar en una dinámica poco rigurosa que genera angustia y ansiedad y sobre la cual el estudiante tiene y quiere tener poco control debido a que no logra reconocer su pertinencia o significatividad para el aprendizaje.
- Un posible programa de formación de maestros universitarios que tenga como propósito la construcción conjunta de acciones orientadas a la consolidación de una alfabetización académica, debería:
 - Ofrecer modelos de acompañamiento docente para asumir las actividades de comprensión como procedimientos enmarcados en propósitos mayores; por ejemplo, leer para escribir un proyecto; leer para presentar una ponencia; leer para construir un artículo científico, en fin, leer con una función social-académica;
 - Reflexionar en torno a propuestas de comprensión de textos académicos y su relación con el aprendizaje que complejicen las concepciones sobre lo que es la comprensión de este tipo de textos pero, así mismo, que pongan en discusión las tensiones entre goce y aprendizaje, y placer y complejidad, para que, a partir de allí, se puedan conocer propuestas pedagógicas y didácticas que muestren modos de hacer posible actividades de aula en la línea de la comprensión de textos educativos académicos, como fenómeno siempre complejo;
 - Ofrecer distintas modalidades de propuestas de interacción en el aula que al estar articuladas con actividades de comprensión de textos educativos académicos (TEA) y tareas escritas a partir de ellas, se conviertan en procesos que favorezcan la elaboración de aprendizajes profundos. En este mismo contexto es importante reflexionar con los docentes sobre los

distintos grados de complejidad que impone la elaboración escrita y de qué manera influyen ellos en el aprendizaje a largo plazo o en la transferencia o no de saberes aprendidos.

- Profundizar en modelos pedagógicos que asuman la escritura como evaluación, con el fin de enfatizar en qué esta estrategia, muy común en el ámbito académico, requiere del acompañamiento y la valoración del desempeño del estudiante al articular dimensiones y categorías que incluyen aspectos conceptuales y lingüísticos, como estrategias de construcción del texto a partir de fuentes (reproducción, transferencia y transformación de la información), y la construcción del producto escrito como proceso. p. 101, 102.

Un segundo trabajo sobre el mismo tópico es el realizado por Lopera y Trigos (s.f.) que parte de la idea que los estudiantes desarrollan desde los primeros semestres las habilidades básicas para su desempeño académico y profesional. Fue realizado con el fin de mejorar el nivel de escritura para resolver los problemas comunicativos de los estudiantes por lo que partió de dos premisas: la primera, la idea que las palabras servían para comunicar, no solamente para evaluar aprendizajes y sacar notas y, la segunda que “la escritura no se aprende en la universidad y tampoco en la escuela; la escritura es un proceso de por vida, que cambia, se complejiza y se adapta” (p.30). Teniendo en cuenta lo anterior se tenía claro que no se iba a enseñar a escribir a los estudiantes sino enfrentarlos con las nuevas y diferentes formas de comunicación y pensamiento en diversos ámbitos. Las autoras propusieron situaciones de simulación en las que los estudiantes asumieran roles para resolver el problema de comunicación, valiéndose del texto escrito. La experiencia permitió demostrar cambios en las prácticas de escritura de los estudiantes y llevó a las proponentes a cambiar aspectos de la enseñanza de la escritura como: cambio en los planes de trabajo, ya no se evalúa para sacar notas sino para visibilizar lo que ocurre con el evento comunicativo de los estudiantes.

Como balance de los resultados nacionales podemos afirmar que en la educación superior se exige la escritura académica pero no se orienta con pautas claras, ni se acompaña este proceso porque se considera que ya ha debido ser aprendido. Aunque ya se hace evidente la preocupación de algunas universidades y docentes por los problemas de la escritura de sus estudiantes no hay políticas o currículos precisos que se ocupen del problema, solo se ofrecen cursos de comunicación o talleres de lectura y escritura en los primeros semestres. Aún existe la duda sobre si la escritura académica debe situarse en un momento (inicio) y un área determinada de la carrera o en todas las disciplinas y durante todos los estudios universitarios.

En el ámbito local, en la Universidad de la Amazonia se encontraron 42 trabajos sobre la lectura y la escritura. Sin embargo, su ámbito se circunscribe a ámbitos de formación previos a la Universidad. De los 42 trabajos, ocho son del nivel de preescolar, 26 en el ciclo de básica primaria y seis en el ciclo de básica secundaria y media. En su mayoría, estos trabajos se centran en la descripción de propuestas para el abordaje de problemas sobre el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, en especial en lectura y escritura, y en el desarrollo de estrategias didácticas para el mejoramiento de la comprensión y producción de textos narrativos, expositivos y argumentativos desarrollados en diferentes municipios del departamento con estudiantes de básica y media. En su mayoría, han sido desarrollados por licenciados en Lengua Castellana y Literatura y egresados de la Especialización en Pedagogía.

En la Normal Superior se encontraron 87 informes de investigación desarrollados por los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, entre el 2006 y el 2012. De los 87 trabajos, 40 de ellos corresponden a los temas de lectura (25) y escritura (15), 13 trabajos abarcan el tema de oralidad: interacción socialización, fluidez, ocho se dedicaron al trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), cinco sobre el medio ambiente, seis sobre convivencia, cuatro trabajos sobre lúdica y el resto de trabajos con temáticas diversas; sin

embargo se aclara que son trabajos realizados con estudiantes de la básica primaria o del nivel de preescolar de los diferentes centros de práctica a los que acuden los estudiantes como ejercicio de su práctica pedagógica investigativa (del programa presencial y semipresencial); trabajos que se ocupan de caracterizar las prácticas de lectura o escritura de un tipo de texto específico, y a partir de lo encontrado propusieron estrategias o actividades didácticas con miras a resolver o disminuir las dificultades encontradas.

Como se puede constatar a partir de esta revisión que no existen investigaciones sobre escritura que se refieran, de manera específica, a la escritura académica en la formación de los maestros normalistas superiores. Esto nos indica que hasta la fecha no ha habido esta preocupación o, por lo menos, no se ha hecho evidente a través de estudios investigativos en este campo, aunque la Normal Superior de Florencia Caquetá no es la excepción frente a la problemática que aqueja a los profesionales en relación con sus competencias en la comprensión lectora y producción escrita. Las pruebas Saber Pro, en promedio, señalan que la Normal Superior de Florencia se encuentra cerca de la media nacional (Plan de mejoramiento Escuela Normal Superior de Florencia, 2010) y los problemas de lectura y escritura son evidentes no solo en los espacios académicos, sino en el conjunto de espacios de la vida social, lo que hace que como institución formadora de maestros en correspondencia con su misión planteada en el Manual de práctica pedagógica investigativa de 2011 se interese por avanzar en el desarrollo de investigaciones institucionales que permitan, a futuro, la búsqueda de soluciones al problema en mención.

[...]La ENS se perfila como una institución líder en la formación de docentes que se destaquen en el campo humanístico, pedagógico, didáctico, académico e investigativo, con competencias para desempeñarse en el nivel de educación preescolar y ciclo de básica primaria de los diferentes contextos locales, regionales

y nacionales (rural, urbano marginal y urbano), interesados en el desarrollo de prácticas innovadoras, que permitan transformar las realidades de las poblaciones atendidas” (Manual de Práctica Pedagógica investigativa, 2012, p.6).

A manera de conclusión, la revisión de la literatura revela que las investigaciones realizadas, a nivel nacional, en los últimos años, presentan una preocupación creciente por la alfabetización académica. Esta preocupación se expresa en el deseo de reconocer de una parte, las concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad, los momentos de aprendizaje, los propósitos de su enseñanza, así como el reconocer las prácticas de escritura académicas que realizan los universitarios. De otra parte, el interés se concentra en la identificación de los resultados y dificultades en la escritura y en la formulación de pautas para la construcción de texto; sin embargo se aprecia, con preocupación, que a nivel de las normales superiores no existe tal interés.

Pese a que existe consciencia de la función que cumple la escritura en el desarrollo tanto académico, personal como social en todos los niveles educativos, las instituciones con formación superior, no establecen políticas para su desarrollo, ni los docentes incorporan estrategias para la enseñanza de la lectura en las disciplinas o en las profesiones. Otros maestros que muestran interés por la escritura la conciben como la posibilidad de socialización de saberes, experiencias, acciones y productos (tareas académicas) realizados por los estudiantes, sin embargo su enseñanza y su evaluación se concentra en los aspectos lingüísticos y formales de los textos y no todas las veces consideran los procesos de construcción, circulación o difusión de los textos y la recepción y consumo de los mismos. Ello muestra que se incide sobre un producto escrito y no sobre los procesos de escritura que se realizan para su producción.

Las investigaciones muestran que los estudiantes creen que el problema de la escritura es ortográfico, de saber transcribir e ignoran su importancia. No consideran la construcción del texto como un trabajo planificado y los currículos no alientan su cultivo. En consecuencia se plantea como derrotero a seguir que estudiantes y maestros deben reflexionar sobre sus prácticas propias (enseñanza y escritura, respectivamente) y que se asuma una concepción de la escritura como un proceso que dura toda una vida, que cambia, se complejiza y adapta a funciones diferenciadas.

Estos hallazgos revelan que los énfasis están puestos en el texto como producto sin considerar los aspectos fundamentales que no son exclusivamente lingüísticos sino que se determinan por el marco social en el que se producen los discursos tales como: en qué condiciones se producen, cómo se establecen las formas de producción de los textos, cómo se receptionan los textos y las normas y los requisitos exigidos por la sociedad (normas o reglas que en lugar de proliferar restringen la producción y circulación de los textos académicos).

De otra parte resalta la urgencia de proponer cambios en las concepciones y formas de enseñanza, producción, difusión y consumo de la producción escrita por lo que se sugiere partir de un diagnóstico del estado de desarrollo de la escritura de los estudiantes; ofrecer cursos de nivelación y capacitación tanto para estudiantes como maestros que permitan establecer criterios de enseñanza y exigencia acordes a las necesidades de comunicación; diseñar estrategias didácticas para la orientación de procesos escriturales en las que se ofrezcan pautas claves para construir texto, así como para acompañar y evaluar la producción textual.

2.2. Marco legal

En este aparte se presentan como referentes las políticas que garantizan la enseñanza de la escritura en la educación superior.

A nivel internacional se establecen como referentes para el cultivo y desarrollo de la escritura las Políticas Educativas de Promoción de la Lectura y Escritura en Iberoamérica de 2006, “La Declaración Mundial sobre Educación para Todos” de 1990 en Tailandia, el Foro Mundial de Educación de Senegal del 2000, el Decenio para la Educación de 2005 - 2014, inserto en el Programa Mundial de Educación para Todos, entre otros. Como referentes legales a nivel nacional se asumen: la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana de 1998, los decretos 3012 de 1997, 1278 de 2002, el 4790 de 2008 así como el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE, 2011) y la Ley 1075 de 2015.

El análisis de estos documentos permitió establecer cinco tendencias o categorías sobre las cuales se agrupa el conjunto de referentes que a continuación se exponen teniendo en cuenta sus planteamientos y aportes en relación con la escritura, estas son: la escritura como derecho, la escritura como práctica social, la evaluación de la escritura, las políticas públicas de promoción de la escritura y la escritura en la formación de los docentes.

En cuanto a la primera tendencia, la escritura como un derecho se encontró que:

En el plano nacional, la política pública parte del reconocimiento que la Constitución Política establece en su artículo 67 y que reza: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a

la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Bajo este precepto constitucional se enmarca la necesidad de desarrollar competencias y habilidades comunicativas para hablar, escuchar, leer y escribir; estas habilidades se constituyen en elementos básicos para la interacción social y el acceso al conocimiento.

En cuanto a la segunda tendencia, la escritura como práctica social se encontró lo siguiente:

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de 1990, en Tailandia (Unesco. 1990, p.8) concibe la escritura como una práctica social que debe formar para resolver las necesidades básicas de aprendizaje y como una habilidad necesaria para el desarrollo de las personas. Lo que se retoma en la Constitución Política de Colombia, mediante la consagración del derecho a la educación, y que refleja la necesidad de desarrollar competencias y habilidades comunicativas en las que la escritura está presente. En este mismo sentido, el artículo 20 de la Constitución “garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación”.

Esta orientación cobra fuerza en la Ley 115 de 1994 y se hace evidente en el artículo 20, literal b, que propone: “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”; Sin embargo, a la luz de las nuevas consideraciones sobre las concepciones de escritura, en nuestro caso particular, y sobre las habilidades para comunicarse, para el caso de los normalistas superiores es conveniente cambiar las concepciones de estas habilidades y, en especial, sobre el escribir para ser asumida desde una función social y pedagógica por la misma naturaleza de su formación, lo que implica además, cambios en la forma de abordar su enseñanza y el mismo proceso escritural con fines sociales que permitan mejores procesos comunicativos.

En correspondencia con lo anterior y como una orientación para que el maestro guíe sus prácticas de enseñanza en torno a la lengua castellana y de los procesos escriturales, el Ministerio de Educación como política educativa en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana señala:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: “escribir es producir el mundo” (MEN, 1998, p. 27).

En cuanto a la tercera tendencia, la evaluación de la escritura, los documentos que forman parte de este conjunto de referentes tienen que ver con la evaluación de los docentes y la escritura como parte de su formación. Estos documentos son: el Decreto 1278, la guía Saber Pro y las pruebas externas Ecaes. El Decreto 1278 considera en el escalafón docente a los normalistas superiores como una categoría de formación y para el proceso de vinculación de los maestros con el Estado establece que debe hacerse mediante concurso de méritos. De igual forma, el mismo documento considera la evaluación de competencias y de desempeño como mecanismo de valoración de las prácticas pedagógicas de los maestros para los respectivos nombramientos, ascensos o reubicaciones salariales, en los que la lectura y escritura juegan un papel importante.

Por su parte, la guía Saber Pro del Ministerio de Educación Nacional del año 2010 presenta las orientaciones para preparación al examen de estado de calidad de la educación superior de los normalistas superiores. La lectura y la escritura tienen un papel relevante en la prueba tal como se puede constatar con la siguiente cita:

[...] Frente al perfil profesional se busca conseguir un egresado, profesional con formación pedagógica y didáctica, con conocimiento de las asignaturas, diestro en la implementación de métodos de enseñanza basados en las necesidades personales y del contexto (diversidad social y cultural), organizador, (capaz de planificar, controlar y evaluar situaciones de aprendizaje haciendo uso de las tecnologías de la enseñanza); capaz de establecer relaciones institucionales, con otros colegas, con la familia de los alumnos y con la comunidad; autodisciplinado y con responsabilidad ética. Capaz de hacer uso de su experiencia, de la de otros y de investigación relevante como fundamento de su desarrollo profesional (MEN, ASONEN, ICFES, 2006, pp. 4-5).

En cuanto a la evaluación de calidad, al igual que los universitarios, los maestros normalistas superiores deben ser evaluados, mediante pruebas externas, ahora llamadas Saber. Estas pruebas, de acuerdo con el marco de fundamentación conceptual elaborado por la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores – ASONEN en colaboración con el ICFES y El Ministerio de Educación Nacional(2006) evalúan cuatro ejes a saber: un primer eje que se refiere a la fundamentación pedagógica, un segundo eje que se refiere a la dimensión humana y social, un tercer eje sobre el dominio y desarrollo de conocimientos relacionados con la comunicación y el lenguaje (hablar, escuchar, leer comprensivamente y escribir textos) y con el pensamiento científico; y un último eje que evalúa acerca de las competencias en investigación pedagógica. Como se puede notar, la lectura y la escritura son evaluadas en estas pruebas de forma directa e indirecta a través de la medición de conocimientos específicos en cada uno de los ejes.

En cuanto a la cuarta tendencia, política de promoción de la lectura y escritura, se encontraron los siguientes documentos y aportes: En las políticas educativas de promoción de la

lectura y escritura en Iberoamérica, se vio con preocupación “la ausencia de referencias a la escritura en los planes de lectura analizados.” Las autoridades educativas reunidas plantearon que los planes parten de una división entre lectura y escritura, donde creen que el fomento de la lectura y los libros se cumple única o al menos especialmente a través de prácticas de lectura y que en el uso de las TIC existe mayor implicación entre lectura y escritura (Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, 2006).

En cuanto a la quinta tendencia, la escritura en la formación de los docentes, se encontraron los siguientes documentos y aportes: La Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos, 1990, considera que la formación del profesorado es trascendental para que en su labor docente se haga énfasis en las prácticas sociales de lectura y escritura de sus estudiantes. Esta afirmación se expresa se forma textual cuando afirman que es necesario “formar a los futuros docentes en las capacidades que requieren para la función formativa y mediadora que tendrán a propósito de la lectura y la escritura es una iniciativa imprescindible de cualquier programa de promoción de la lectura” (OEI, 2006, p. 37).

Teniendo en cuenta lo expuesto se resalta que “desde una perspectiva de política pública, la lectura y la escritura deben considerarse no sólo un problema pedagógico o una práctica individual, sino, ante todo, una práctica profundamente socializada” (OEI, 2004, p.14). En este sentido, es que desde las Normales Superiores, consideradas como instituciones superiores por el Ministerio de Educación Nacional, se forman educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operan como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y es desde estos centros de formación que se empiezan a orientar nuevos enfoques para la enseñanza de la lectura y la escritura, inicialmente, en la básica primaria y,

posteriormente, se amplió al nivel de preescolar y a la didáctica específica de la lengua castellana en el Ciclo Complementario (hoy, Programa de Formación Complementaria).

Mediante Decreto 1075 de 2015 se reconoce el papel de las normales en la formación inicial de los docentes del país; sin embargo se crean unas condiciones de calidad en las que el Ministerio de Educación Nacional define un organismo de evaluación y control para garantizar el cumplimiento de estas condiciones por lo que estas instituciones deben someterse a una revisión permanente de los procesos que desarrolla en aras de formar los docentes que deben atender la enseñanza en el nivel de preescolar y en la educación básica primaria.

2.3. Referentes teóricos-conceptuales

El fundamento teórico de esta tesis es el paradigma histórico social (conocido también en la literatura como sociocultural) por lo que las categorías que se presentan o pertenecen a él o son producto de sus desarrollos posteriores.

2.3.1. La escritura como práctica social.

En el paradigma sociocultural se hace referencia a la lectura y a la escritura como el resultado de las interacciones sociales de los individuos con otros así como con el medio, (Bazerman. 2008). Ello significa que la escritura es asumida como una práctica social dado que aprender a escribir posibilita el desarrollo de los procesos psicológicos superiores tales como el pensamiento, la cognición, el aprendizaje, la memoria cultural, entre otros, y una manera de interactuar con sus semejantes.

En el seno de la teoría que propugna esta línea de pensamiento, Vygotsky (1995) considera que el descubrimiento del simbolismo de la escritura es un paso mayor en el desarrollo del pensamiento del niño, por tanto, la escritura se considera como una forma de exteriorizar el

pensamiento, mediante el uso de los signos como mediadores en los que la escritura entra a jugar un papel importante y se materializa a partir del uso de los diferentes usuarios y contextos de los que depende también el uso de distintos géneros discursivos y tipos de textos.

En este sentido, Vygotsky considera que la escritura es de naturaleza social ya que esta no está dada en los individuos de manera aislada y que los significados no se estructuran por el sistema cognitivo, sino en las interacciones sociales. Aunque los procesos de acceso y desarrollo a la escritura se sitúan en las prácticas sociales cotidianas y especializadas, es a la escuela a la que le corresponde insertar de manera formal a los niños en los procesos de alfabetización y desarrollarlos en todos los niveles educativos (alfabetización primaria, secundaria y académica). Para esta investigación, la alfabetización académica juega un papel importante en la orientación y acompañamiento en cuanto a los diferentes géneros, modalidades discursivas, contextos y lectores. Su enseñanza, debe entonces responder a las necesidades de comunicación que los usuarios requieran para su interacción en los ámbitos en que se desarrollen. Un ejemplo de ello es el propósito de la enseñanza de la escritura en la formación inicial de los docentes en la que se desarrollan géneros específicos de comunicación escrita como se desprende de los resultados de esta investigación que difieren de otras profesiones como la medicina o las ingenierías.

En esta misma línea de pensamiento, Cassany manifiesta que en la escritura no solamente interviene la gramática y el léxico, también se deben tener en cuenta las convenciones socioculturales de cada disciplina, las instituciones en que se producen los textos y los autores y los lectores que los procesan, por lo que el “Aprender a escribir un escrito es aprender a desarrollar la práctica social correspondiente” (Cassany, 2006, p. 21). En este sentido, el autor precisa que las diferentes formas sociales de usar el lenguaje dependen de los múltiples propósitos con que se empleen, como por ejemplo los géneros administrativos, judiciales, periodísticos, académicos,

científicos y que la importancia que estos deben cobrar en la enseñanza de la escritura debe estar relacionada con las prácticas profesionales de sus usuarios.

Anna Camps, otra investigadora que aporta sobre tema, sobre la visión de la escritura como práctica sociocultural, afirma que: “Los estudios más recientes sobre la composición escrita se inscriben en el paradigma común de los estudios lingüísticos y literarios, que en los últimos años han centrado su interés en los aspectos sociales y culturales del uso de la lengua” (Camps. 1997, p. 1); se atiende con ello a los usuarios y sus saberes, a las necesidades concretas de comunicación de ellos, los discursos y los contextos donde se inscribe su producción e interpretación.

2.3.2. La escritura académica como género discursivo

Según Bajtín (1982) un género discursivo se refiere a las diversas formas abstractas y sociales de usar el lenguaje. Asume que las características de un grupo similar de textos (o género) dependen del contexto social en el que se ha creado y en el que se usa, y podemos describir estas características para agrupar los textos parecidos entre sí para determinar las elecciones y las restricciones que debe afrontar el autor al escribirlos. De este modo, se concibe el lenguaje como algo incrustado en la realidad social y como algo constitutivo de la misma. Es a través del uso recurrente de formas convencionalizadas de lenguaje como los individuos desarrollan sus relaciones, establecen las comunidades y se realizan las cosas (Hyland, 2003, p. 21, citado por Daniel Cassany (2006, pp. 22 - 23).

La visión de la escritura académica, en conexión con el paradigma socio- histórico cultural y como prácticas social y cultural, ha sido abordada en los siguientes términos: la composición escrita siempre es dialógica por dos razones específicas: 1. no hay un texto que sea el primero ni el único, porque siempre hay algún referente para la escritura de este, al igual que el escrito deja la posibilidad para que otros expresen su opinión respecto al mismo; y 2.

El escritor no crea solo su texto, pues es el resultado de la interacción con otras personas las cuales él, de manera indirecta hace hablar en su texto (Bajtin citado por Camps, y Ribas, 1993).

Para hablar de escritura académica es indispensable hablar de la escritura desde el primer momento en que el niño inicia el aprendizaje de esta, dado que existen principios que se comparten. Un principio básico que comparte es la necesidad de su reconceptualización: para Daniel Cassany “Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, (saber juntar letras), o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany, 1995, p. 3). Otro, es la dimensión de la actividad. Escribir es una tarea compleja: escribir no es una labor fácil. Según lo expresa Cassany, “escribir es una tarea igual o tal vez más difícil que edificar una casa, hacer la contabilidad de una empresa o esbozar una coreografía”.

2.3.3. La escritura académica desde el currículo.

Hablar de escritura académica en el nivel superior obliga referir sobre alfabetización académica. Este concepto se emplea aproximadamente desde la década de los noventa y hace referencia al grupo de elementos y habilidades indispensables para ingresar a la cultura discursiva de las disciplinas, así como a la producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. En palabras de Carlino “Alfabetizar se refiere al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 370). Según Carlino, este concepto ilustra sobre las diferentes formas de aprender de los individuos; advierte sobre la afirmación de que la alfabetización es una habilidad que se adquiere de una sola vez y para siempre; cuestiona que esta se concluye al ingresar a la educación superior y refuta que la

lectura y la escritura se alcanzan en un momento dado, pues siempre se está aprendiendo a leer y a escribir para enfrentar los retos que se nos presentan en el diario vivir (Carlino, 2003).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la escritura académica hace referencia a la escritura que se realiza en los contextos académicos y para el caso que nos ocupa de manera específica, de las prácticas de escritura desarrolladas por los estudiantes, exigida y en algunos casos orientada por profesores del nivel superior o universitario (pregrado y postgrado) y que responden a las necesidades de comunicación en el ámbito académico y con fines distintos como: planificar, reflexionar, documentar informar, etc. Textos que obedecen a diferentes exigencias, cumplen diversos propósitos y requiere de diferentes estructuras y lenguajes, los cuales están en relación con sus usuarios y nivel de profesionalización.

2.3.4. Los textos y sus funciones en la Universidad

Hablar de la escritura implica el uso del lenguaje con fines concretos, se debe poner en juego una serie de competencias que incluye aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, cognitivos y pragmáticos; es decir, considerar los usos concretos de la lengua en contextos específicos. O sea, lo relativo al conocimiento del código escrito, los contextos, pero además, qué se escribe, a quién o a quiénes se escribe, qué escriben, para qué escriben y cómo lo hacen para orientar las líneas de sentido que se proponen.

Los usos de la lengua escrita están incluidos en la estructura comunicativa humana. Escribir es una actividad comunicativa y, por ende, social y cultural. Cuando el escritor se enfrenta al papel o a la pantalla del computador para realizar su texto, lo hace solo sin la presencia de ningún destinatario o receptor, puesto que en este momento es imposible que los interlocutores puedan ayudar con su opinión de manera directa a la elaboración del discurso. Sin

embargo, el texto que produce el escritor tendrá unos lectores; y uno y otro, escritor y lectores, comparten un sistema cultural y social dentro del cual la comunicación escrita tiene unas funciones, conocidas y usadas por unos y otros.

En relación con lo anterior, Anna Camps (1997) expresa que:

El conocimiento de los destinatarios, de los contextos de uso de la lengua escrita en un entorno sociocultural dado, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, de las necesidades de información de determinados lectores, etc. son fundamentales para el éxito de la comunicación escrita. (p. 3)

En las sociedades letradas los seres humanos utilizan la escritura de distintos modos, haciendo uso de variados géneros y con diversos propósitos: enviamos derechos de petición, correos electrónicos, redactamos informes, actas y diferentes oficios o documentos, incluso escribimos ensayos sobre los temas que nos inquietan, aun así, nos falta crear mayor conciencia sobre el papel que la escritura cumple en el desarrollo del pensamiento y en la comunicación del mismo, pues se tiene la concepción de que se sabe escribir porque se posee buena caligrafía, ortografía y gramática. Es decir, La utilidad de la escritura depende del uso que se haga de ella o al grado de desempeño que se tenga con respecto a la misma. Como lo expresa Cassany, la escritura no sólo influye en quien la ejerce sino en los que están a su alrededor.

“Leer y escribir no son sólo herramientas para comunicar conocimiento especializado. También sirven para construir el conocimiento, para ampliar y profundizar una disciplina. Son instrumentos para armar la identidad personal, para presentar el perfil profesional, o académico o cívico de una persona... y para ganar-- ¡o perder!— status y poder en la comunidad. Si leemos y escribimos bien,

construimos una identidad más definida y ganamos status o poder o viceversa”

(Cassany, 2006, p. 12).

En su web personal, el mismo autor reconoce siete géneros discursivos, dentro de los cuales aparece como primero el académico refiriéndose a “exámenes, test, apuntes, comentarios de texto, monografías, resúmenes, fichas bibliográficas, etc.”(daniel.cassany@upf.edu)

Carlino plantea que además de utilizarse como medio para transferir conocimiento y para comunicar nuestros pensamientos y sentimientos, la escritura permite plasmar información y darle continuidad en el tiempo, escribir amplía la memoria humana, acorta distancias físicas, puesto que permite comunicarse con personas que no están presentes; así mismo, cuando se practica la escritura se ejercita el pensamiento, porque al escribir se tiene de frente lo que se pensó, se conserva y permite hacerle correcciones, entre otros. Como manifiesta Paula Carlino:

Si consideramos el escribir a la luz de las funciones que cumple, los problemas a los que permite hacer frente y las posibilidades que abre, es posible entender la escritura como un instrumento semiótico que cambia las condiciones de trabajo de la mente. Sin la escritura y las distintas prácticas que posibilita, individual o colectivamente, la humanidad y las personas no funcionan de la misma manera (Carlino, 2006, p. 10).

En este mismo sentido, Cassany afirma que:

Raramente somos conscientes de la estrecha interrelación que existe entre escritura, pensar, saber y ser. Tendemos a creer que leer y escribir son simples canales para transmitir datos, sin más transcendencia. Que las ideas son independientes de la forma y los procesos con que se elaboran. Que lo que somos y la manera como nos ven los demás no tiene relación con los textos que manejamos. Ignoramos la influencia que tiene la escritura en nuestra mente (Cassany, 2006, p. 17).

2.3.5. Tipos de escritura académica.

Sobre tipos de escritura, Carlino reconoce dos con funciones y características diferentes. Ambas intervienen en las prácticas de investigación: la escritura privada y la escritura pública. “Escribir públicamente plantea casi siempre dificultades porque cuando uno se pone a escribir - aunque haya hecho la investigación- no está listo lo que quiere decir” (Carlino, 2006, p. 8).

Los estudiantes de educación superior y, en algunos casos, los del Programa de Formación Complementaria de las Normales Superiores, hacen uso de estos dos tipos de escritura en el desarrollo de sus prácticas académicas: la escritura privada hace referencia a la toma de apuntes o notas que sirven para que en un momento dado no se nos olvide aquello que consideramos importante pero que existe la necesidad de reelaborarlo para poderlo dar a conocer al público y la escritura pública es aquella que ya ha pasado por todas las etapas de corrección y está lista para presentarla a los interlocutores como son planes, diarios, informes, entre otros.

2.3.6. El aprendizaje de la escritura académica.

El aprendizaje trasciende la visión etárea y se desarrolla de forma más cualificada en los procesos escolarizados desde sus inicios hasta la formación avanzada; luego, se desarrolla y se consolida en los espacios de actuación profesional y la cotidianidad, en estrecho vínculo con la cultura escrita presente en la sociedad y el acceso que el individuo tenga a ella. En este proceso juega un papel importante el docente que, como lo expresa en su obra pensamiento y lenguaje Vygotsky, actúa como agente cultural mediador entre los saberes socioculturales y el proceso de apropiación de los estudiantes para que aprendan activamente en entornos sociales significativos y reales. En este sentido, el aprendizaje de la escritura académica debe asumirse desde diferentes cursos o asignaturas que en el nivel de educación superior se ofrecen para garantizar su función

social y así responder a los diferentes actos comunicativos propios de los cursos y en relación con la formación de los profesionales.

2.3.7. Etapas de la escritura.

De acuerdo con la teoría sociocultural la escritura se desarrolla en los mismos momentos o etapas de desarrollo de la actividad humana como son: el antes, el durante y el después y que en términos referidos al proceso escritural, de acuerdo con Cassany son: la planeación, la textualización y la evaluación, momentos en los cuales se desarrollan procesos diferentes que permiten la organización del pensamiento para ser comunicado a través de la escritura.

Figura 1. Etapas en la producción de texto según Cassany



Tomada de:

https://www.google.com.co/search?q=proceso+de+composicion+escrita+daniel+cassany&espv=2&biw=1366&bih=662&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidtPv_nujPAhVHbR4KHbM2Cn0Q_AUIBigB&dpr=1#imgrc=3TwSBqKaEGp8yM%3A

2.3.8. La escritura académica en la formación de los normalistas superiores

En Colombia, según las políticas gubernamentales, en el marco del mejoramiento de la calidad educativa, se establecen los programas de formación complementaria que tienen como propósito el fortalecimiento de las competencias profesionales de los educadores del país para obtener cambios relevantes en sus prácticas pedagógicas e impactar, en consecuencia, el desarrollo de las competencias de los estudiantes y, a la vez, a la cualificación profesional de los docentes del país (MEN, 2011).

Las instituciones educativas encargadas de la formación de docentes tienen la responsabilidad de hacer que los futuros profesionales adquieran los saberes y las competencias básicas que les permitan ejercer su profesión. Para este caso, el dominio de la competencia comunicativa básica (escuchar-hablar, leer-escribir), teniendo en cuenta que las prácticas de lectura y escritura son actividades inherentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En correspondencia con esta necesidad el Ministerio de Educación Nacional define un perfil del normalista superior que expresa lo siguiente:

“La institución construye un proyecto para formar un maestro de la más alta calidad científica y ética. Proyecto en el que la pedagogía, como saber fundante, se constituya en fuente y vector que potencia la formación de un sujeto portador de un saber que integra la comprensión de la educabilidad y la enseñabilidad, a la vez que contribuye a la construcción de una cultura de la convivencia, del pluralismo, de la solidaridad, de la participación y de la preservación del medio ambiente, creando mecanismos para la formación de una cultura internacional y de una justicia social, fortaleciendo la investigación de tal manera que el educador fundamente en ella su ejercicio profesional y, en consecuencia, sienta

la urgencia de consolidar el trabajo de grupos y líneas de investigación”

(CAENS, 2000, p. 4).

La formación de los docentes normalistas superiores debe tener especial cuidado puesto que en manos de ellos va a estar la formación de las bases de la educación, es decir las nuevas generaciones, quienes en dependencia de la formación que tengan en los primeros años de escolaridad responderán educativamente en los niveles posteriores, incluyendo en la educación superior. A la pregunta puntual de porque es importante la escritura académica en este ciclo complementario, contestamos que se enseña lo que se sabe, que la responsabilidad social de quien enseña pasa por los criterios del saber, saber hacer con el lenguaje, porque el docente tiene en el lenguaje la herramienta epistémica y que juega un rol central en el desarrollo social y cultural y en la enseñanza de los diversos saberes. Por tanto, para la formación de un maestro se requiere con urgencia reflexionar sobre la forma como se aborda la enseñanza de la escritura en sus procesos formativos.

Paula Carlino siempre ha venido haciendo énfasis en la idea que no se puede manejar la enseñanza de la escritura desde un área independiente, porque si al estudiante de cualquier carrera diferente a lengua castellana se le orienta un curso de escritura en la universidad va a mirarlo sin sentido, pero si se hace a través de cada una de las áreas, donde se le dé pautas para desarrollar la temática del área, va a despertar el interés de estudiante porque le permite adquirir habilidades, realizar sus trabajos escritos independientemente de cual sea su área de formación. Por esta razón, la universidad debe asumir la enseñanza de la escritura como una práctica más, y no como un curso remedial de algo que no se alcanzó en la educación primaria, básica y media. Carlino señala:

[...] quienes escriben están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares sino que están aprendiendo cómo "ser" tipos particulares de personas, es decir, a escribir "como académicos", "como geógrafos", "como científicos

sociales". Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social (Curry y Lillis, 2003, p.10, citados por Carlino, 2013, p. 8).

En este sentido, el maestro normalista superior se ve enfrentado a la necesidad de producir diversos tipos de textos necesarios para su formación como docentes y aquellos que tienen relación con prácticas pedagógicas investigativas.

2.4. Marco contextual.

Figura 2. Panorámica de la Institución Educativa Normal Superior

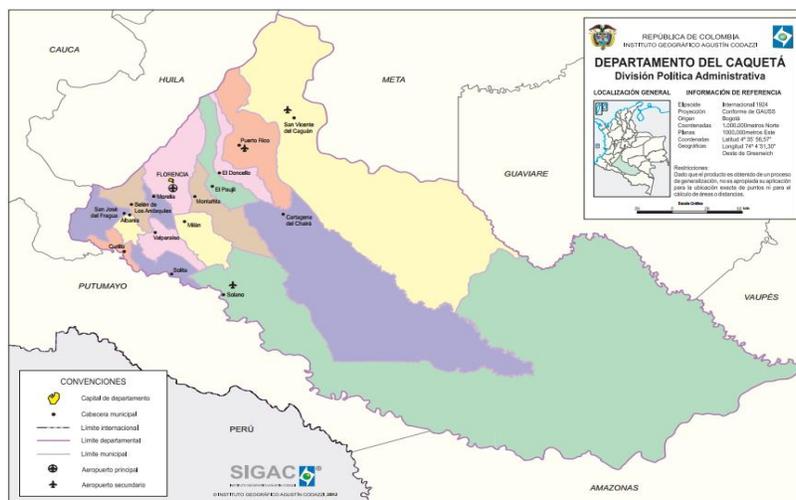


Tomado de: <http://normalflorescia.edu.co/sitio/>

La presente investigación se realizó con los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Florencia, institución que forma los maestros para atender la enseñanza en el nivel de preescolar y de Básica Primaria, fue fundada el 8 de marzo de 1953 por los misioneros de la Comunidad de la Consolata bajo el liderazgo de Monseñor Antonio María Torasso como una respuesta a la necesidad de ofrecer en los lugares más apartados de la región, educación; por lo que fue asumida por las comunidades religiosas Consolata y Franciscana.

La zona de influencia de la Institución Educativa Normal Superior se extiende a la totalidad del departamento del Caquetá (88.000 kilómetros cuadrados), y parte de los departamentos de Putumayo, Cauca, Huila y Meta. La relación de Normal Superior, con la localidad y la región, desde sus inicios y a lo largo de su historia, ha sido contribuir con el desarrollo integral de la población del departamento del Caquetá y proyectarse a las zonas limítrofes. Este propósito, que ha tomado énfasis diferentes de acuerdo con la época y con las tendencias pedagógicas, se ha visto orientado en dos sentidos: la formación integral y la formación académica, encaminada al mejoramiento en el desempeño docente de sus egresados, evidenciado, en la aceptación que la población regional tiene del servicio educativo de la institución y del compromiso de los egresados con el desarrollo regional.

Figura 3. Mapa Político Departamento de Caquetá



Tomado de:

https://www.google.com.co/search?q=normal+superior+de+florencia.+MAPA&biw=1366&bih=662&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwipypX81OXPAhUJbR4KHskVDwsQ_AUIBigB#tbm=isch&q=CAQUETA+MAPA+POL%C3%8DTICO&imgcr=msqIK4OgKVV5FM%3a

La institución es de carácter público, ofrece servicio educativo en el nivel de preescolar, el ciclo de básica: primaria y secundaria, media vocacional y, el programa de formación complementaria, antes ciclo complementario. Mediante la implementación de un modelo pedagógico basado en los fundamentos del modelo Mediacional Constructivista con Enfoque

Sociocultural. Es una institución líder en la formación de docentes que se destaquen en el campo humanístico, pedagógico, didáctico, académico e investigativo, con competencias para desempeñarse en el nivel de educación preescolar y ciclo de básica primaria de los diferentes contextos locales, regionales y nacionales, interesados en el desarrollo de prácticas innovadoras, que permitan transformar las realidades de las poblaciones atendidas. De acuerdo con lo planteado en el Manual de Práctica Pedagógica Investigativa el Normalista Superior debe estar en capacidad de:

Atender diversas poblaciones, desarrollar habilidades para interactuar, valorar su profesión, trabajar en equipo, investigar, comunicar, discutir, explorar, compartir experiencias y orientar su práctica hacia la solución crítica, reflexiva e innovadora de los problemas pedagógicos y didácticos que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tendientes a transformar las realidades de sus contextos y las necesidades educativas y sociales de sus educandos (Manual de PPI, 2011, p. 9).

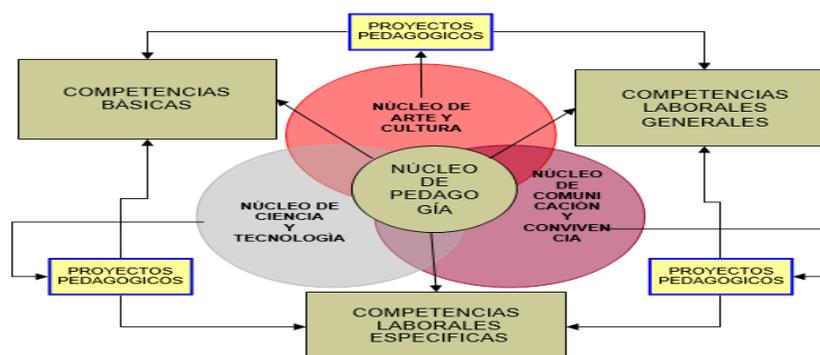
El Programa de Formación Complementaria se desarrolla en cinco semestres y atiende bachilleres pedagógicos y académicos de varias instituciones de la región y de departamentos vecinos como: Guaviare, Putumayo y Huila. Este hecho hace que en la institución se ofrezcan dos programas o currículos: uno para académicos que consta de cinco (5) semestres y otro para pedagógicos que son estudiantes que terminan en esta u otras normales superiores del país.

Tabla 2. Total estudiantes del Programa de Formación Complementaria

Semestres	Total estudiantes
I	35
II	28
III	26
IV	16
V	28
Total	133

Como muestra para el desarrollo de esta investigación se tomó el 35% de la población que corresponde a 52 estudiantes de los diferentes semestres con edades entre los 16 y 50 años. La muestra se seleccionó de forma voluntaria una vez se dio a conocer el interés del proyecto y el aporte que harían al participar de él.

Figura 4. Diagrama núcleos académicos



Tomado de: PEI Normal Superior Florencia, 2012

El trabajo curricular en el Programa de Formación Complementaria parte de la articulación de diferentes núcleos que se integran mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos y las prácticas pedagógicas investigativas que, a su vez, permiten el desarrollo o fortalecimiento de las competencias básicas, generales y específicas que los maestros deben desarrollar. Por consiguiente, el currículo con el que se atiende el Programa de Formación Complementaria parte del planteamiento de una pregunta problematizadora relacionada con la formación de los maestros normalistas superiores en el contexto amazónico y, en correspondencia con esta, se presenta una competencia general a partir de la cual se formularon los problemas y las competencias específicas que se pretenden abordar desde cada núcleo académico desde los cuales se proyectan los diferentes cursos académicos con que se atiende cada uno de los grupos (académicos y pedagógicos) para quienes corresponden tiempos (presenciales y trabajo independiente) ligeramente diferentes, dadas sus características (PEI Normal Superior, 2012).

CAPÍTULO 3. LAS VIAS PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA NORMAL SUPERIOR DE FLORENCIA: LOS REFERENTES METODOLÓGICOS

3.1. Perspectiva metodológica

Para poner en coherencia los fundamentos teóricos con la metodología de investigación se asumió enfoque sociocultural teniendo en cuenta los siguientes postulados y referentes.

Un primer concepto básico del enfoque sociocultural, desarrollado por el grupo de Vygotsky (1934) y sus continuadores, plantea que los seres humanos desarrollan sus funciones superiores tales como la capacidades para la interacción, la comunicación, el desarrollo de la cognición y la constitución de la consciencia, en los procesos de socialización, participando en el conjunto de actividades que la realidad social y cultural impone sobre sus miembros en un momento dado de su historia.

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotsky, 1979, p. 94).

Puede decirse que los seres humanos aprenden y se desarrollan en procesos mutuos en los que los individuos participan en las actividades transformativas para desarrollar la sociedad, pero al

tiempo que realizan esas transformaciones sobre la realidad son transformados por su participación activa en la vida social y cultural.

Un segundo concepto que determina la metodología de nuestro trabajo y que se relaciona con la concepción de escritura asumida es que el lenguaje oral y escrito y todas las otras modalidades para significar, funcionan como mediadores fundamentales de la actividad, del pensamiento y de interacción comunicativa.

Esto nos suministra un hecho indiscutible de gran importancia: el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño.

Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica en el niño, como lo han demostrado los estudios de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje (Vygotsky, 1995, p.44).

Hemos tomado esta cita de Vigotsky porque nos remite a dos aspectos fundamentales en la base teórica y metodológica de nuestro trabajo. Por una parte, los seres humanos actúan sobre la realidad para hacerla vivible, transformándola y transformándose a sí mismos con la mediación de instrumentos materiales vertidos hacia afuera, las herramientas y de instrumentos psicológicos, entre los cuales el lenguaje es el principal. Por otra parte, que la actividad humana se entiende como interactividad porque las acciones socioculturales están contextualizadas, es decir, ocurren en la realidad histórica - social y se realizan en cooperación con otros seres humanos y el planteamiento de la actividad humana como interactividad permite las conexiones teóricas y metodológicas con

otro exponente fundador del enfoque sociocultural, (Bajtin 1998, p. 281) quien plantea, como Vygotsky que la consciencia humana y el lenguaje tienen origen en las relaciones socioculturales a través del intercambio dialógico de los actores sociales.

[...] todo enunciado concreto viene a ser un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada. Las fronteras mismas del enunciado se fijan por el cambio de los sujetos discursivos. Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que “saben” uno del otro y se reflejan mutuamente. Estos reflejos recíprocos son los que determinan el carácter del enunciado. Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona la comunidad. Todo enunciado debe ser analizado, desde un principio, como respuesta a los enunciados anteriores de una esfera dada (el discurso como respuesta es tratado aquí en un sentido muy amplio): los refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera. El enunciado, pues, ocupa una determinada posición en la esfera dada de la comunicación discursiva, en un problema, en un asunto, etc. Uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con las de otros. (Bajtín, 1998, p. 281).

La relación más evidente de la conexión entre estos dos exponentes del enfoque sociocultural radica en la idea compartida de que el lenguaje y la consciencia tienen origen y se desarrollan en el plano histórico social concreto y que el lenguaje es al mismo tiempo actividad social y consciencia práctica en el diálogo que pasan los seres humanos en los procesos de interacción de la vida social.

Puestos en el plano del presente trabajo de investigación, la escritura, vista desde el enfoque asumido, se entiende como una actividad sociocultural que, por ser contextualizada, es decir, histórica,

social y cultural, varía en cada contexto. Eso quiere decir que la producción de textos escritos (y no escritos) está condicionada la época en la que ocurre, por la comunidad donde ocurre, la actividad cultural que se realiza, la disciplina en la que se enmarca, la institución a la que se pertenece y los discursos en las que se inscribe. También quiere decir que aunque el significado de los discursos escritos radica en la consciencia de los interlocutores y en el espacio interdiscursivo que se genera, este se complementa con el conocimiento sociocultural del contexto. En este punto es importante entender que la escritura se organiza por géneros que atienden a las prácticas socioculturales que se desarrollan en las comunidades y en las instituciones y así como incluye componentes lingüísticos como textos estructuras y léxico, también considera las condiciones contextuales como las funciones de la escritura, los papeles que juegan los interlocutores en el intercambio dialógico, los temas y elementos pragmáticos como la cortesía y sus formas lingüísticas, las intenciones, los intereses.

Autores como Goodman, (1996), Wells (2001), Cassany (2006), Riestra (2004) entre otros, han asumido el enfoque sociocultural como opción de trabajo para entender la escritura y su enseñanza en los procesos educativos escolarizados.

El origen social del pensamiento, de la actividad como interacción social, de las relaciones sociales, mediadas por instrumentos materiales y psicológicos, de los cuales el más importante es el lenguaje y la concepción de que los procesos de interacción comunicativa son de carácter dialógico y que son contextuados, nos permite derivar hacia una metodología que tenga en cuenta estos conceptos fundantes tanto en la forma de organización de las etapas iniciales del trabajo de investigación como en las etapas de análisis y organización de los resultados.

La teoría de la actividad es un marco para el estudio de las diferentes formas de la praxis humana como una forma específica del movimiento, de cambio, del ser actual, de la relación sujeto–objeto.

La vida humana puede entenderse como un sistema de actividades y en todas ellas encontramos una misma estructura general. La actividad humana es la praxis del sujeto dirigida hacia el objeto y hacia otros sujetos. Toda actividad del sujeto está dirigida a establecer un reflejo adecuado de su objeto, es decir, de sus regularidades y particularidades y de su transformación.

Por esta última razón, la teoría de la actividad puede utilizarse como un marco de referencia para orientar la actividad investigativa, desde tres momentos o etapas que corresponden al accionar humano en el tiempo y en el espacio y, por lo tanto, está supeditado a las limitaciones de la realidad pragmática: el antes, el durante y el después que, a su vez, se corresponden con la planeación u orientación, la ejecución y la evaluación. La planeación u orientación se refiere a preparación de las condiciones necesarias para realizar la acción con mayores posibilidades de éxito; la ejecución, en nuestro caso, se refiere al levantamiento de información, al desarrollo de las acciones planificadas en la primera etapa; y la evaluación que atiende la sistematización y análisis de la información que permitió la caracterización de las prácticas de escritura de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria.

En correspondencia con lo anterior, se optó por el empleo de métodos de investigación complementarios como la opción adecuada para el tratamiento de la información en este tipo de estudio y dada la naturaleza de la información. La utilidad de algunas técnicas cuantitativas permitieron el registro, la organización y la presentación de datos (levantamiento de información y tabulación de resultados), lo que facilitó el análisis y la interpretación de la información, mediante métodos y técnicas cualitativos, que fueron indispensables tanto para el ordenamiento, la interpretación, el análisis de la información y el establecimiento de categorías y tendencias. Lo anterior permitió caracterizar las prácticas de escritura académica de los estudiantes del Programa

de Formación Complementaria de la Normal Superior de Florencia y establecer un conjunto de recomendaciones para su mejoramiento.

Como puede verse, la teoría de la actividad nos ha sido útil en el proceso de investigación para definir las relaciones entre el sujeto y el objeto de la actividad investigativa (epistemología) y para ordenar las secuencias de tareas de la actividad investigativa abordada desde las siguientes etapas y acciones (ruta metodológica):

3.2. Ruta metodológica de la investigación



La investigación se inició, en el segundo semestre del 2013, con los ajustes al proyecto y la construcción de un plan de actividades que guiara el desarrollo de cada una de las etapas. Posteriormente se realizó la revisión de documentos institucionales para rastrear las concepciones y formas de enseñanza de la escritura académica; luego se avanzó hacia el levantamiento de información por parte de los estudiantes a través de encuestas, luego se abordó a los docentes mediante la revisión de sus planes o programas de curso y, de forma indirecta, mediante la mirada de sus estudiantes, a través de una encuesta que revelaba sus formas de enseñanza;

finalmente se llegó a la evaluación de los portafolios pedagógicos y textos producidos por los estudiantes.

Todo ello se desarrolló en etapas y solo hasta el segundo semestre del año 2015 se logró consolidar todos los resultados debido a una serie de dificultades que tuvieron que ver con el acceso a la información, la disposición de tiempos tanto de los maestros, los estudiantes y dada la complejidad en el manejo y análisis de la información.

3.2.1. Primera etapa: Planeación.

Figura 6. Etapa de Planeación



Esta etapa se inició con los ajustes pertinentes al proyecto y la construcción de un plan de acción (ver anexo N° 1 ruta metodológica) que permitiera prepararnos para el trabajo de campo; es decir modelar cada uno de los instrumentos y establecer acuerdos para disponer del terreno para el desarrollo de nuestras acciones. Estas tareas se desarrollaron como respuesta a nuestra

primera pregunta de investigación: ¿Cómo se entiende la escritura académica en los ámbitos internacional, nacional e institucional? El abordar esta pregunta permitía tener claridad sobre cómo abordar el tema de investigación, por lo que también permitió precisar un conjunto de referentes sobre alfabetización académica desde el plano internacional, nacional y de la institución, tareas realizadas mediante consulta y fichado bibliográfico de textos. Para el registro de esta información y análisis de la misma se hizo necesario elaborar una matriz de información cualitativa (ver anexo N° 2 matriz de análisis de referentes).

Con la revisión de las fuentes documentales se pudo establecer el estado actual de la enseñanza de la escritura académica en el nivel superior desde el ámbito local, nacional e internacional y el establecimiento de las tendencias. Este rastreo o consulta permitió, además, establecer un referente teórico-conceptual y legal desde los cuales se presenta la perspectiva teórica asumida y las categorías rectoras de la investigación. Se establecieron también los documentos o normas que orientan, regulan la enseñanza de la escritura académica en la formación inicial de los docentes, más específicamente en el caso de los Programas de Formación Complementaria que ofrecen las Normales Superiores.

Este conjunto de actividades permitió comprender el tema, delimitarlo, clarificar la forma de abordarlo y definir las técnicas a emplear para levantar la información necesaria y pertinente en la investigación. Una vez se tuvo el plan de actividades, se modelaron los diferentes instrumentos a aplicar y se precisaron las fuentes de información.

Los instrumentos modelados tuvieron la mirada de varios expertos y hechas sus sugerencias fueron corregidos. De igual forma, se hizo el pilotaje de las encuestas y sobre la base de sus resultados se hicieron las correcciones, lo que permitió tener un nivel aceptable de confiabilidad en los instrumentos y en los resultados que estos arrojaron.

3.2.2. Segunda etapa: Ejecución.

Figura 7. Etapas de Ejecución



En esta etapa se abordaron

varias preguntas de investigación: ¿Cuáles son las tareas de escritura académica que desarrollan los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, los contextos de uso, los géneros y las funciones de estas prácticas?, ¿Cómo se orientan y acompañan los procesos escriturales en el Programa de Formación Complementaria? y ¿Cuáles son las mayores dificultades escritoras de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria?

Para darle respuesta a la primera pregunta se hizo la recolección de información de los estudiantes del programa mediante la aplicación de una encuesta y la evaluación de algunos portafolios y textos producidos por los estudiantes, con el fin de establecer los rasgos que caracterizan las prácticas de escritura académica desarrolladas por los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior, para conocer: qué se escribe, como se escribe, para que se escribe, como se evalúa, qué tareas de escritura son prevalentes, etc.

Los resultados de la encuesta fueron registrados, tabulados y sistematizados mediante una matriz que permitiera el manejo de los datos de acuerdo con cada aspecto indagado. La revisión de los textos fue ayudada por otros dos instrumentos: para la revisión de los portafolios se aplicó una matriz de análisis de portafolios (ver anexo N°3) y para la evaluación de los textos escritos una ficha de evaluación, cuyos resultados fueron procesados a partir de una matriz de análisis, por lo que las técnicas empleadas fueron: la encuesta semiestructurada, la interpretación de información y tabulación de resultados. En correspondencia con las técnicas los instrumentos fueron: formato de encuesta, matriz de resultados de encuesta (ver anexo N° 4 y 5 formato encuesta y resultados aplicación encuesta primera parte), ficha de evaluación de la escritura (Ver anexo N° 6 ficha de evaluación textos - estudiantes) y matriz o consolidado de resultados de estas evaluaciones (Ver anexo N° 7 matriz de evaluación de textos de los estudiantes).

En cuanto a la segunda pregunta de investigación asumida en esta etapa, el trabajo se concentró en la institución, en los maestros como fuentes de información y en los estudiantes, mediante la exploración e interpretación de documentos institucionales como PEI y programas de algunos cursos académicos así como los resultados de una nueva encuesta aplicada a los estudiantes donde se indagó por la enseñanza de la escritura académica. Lo anterior con el fin de analizar las concepciones y valoraciones que tenían los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre las prácticas de escritura académica que permitió caracterizar las formas de enseñanza que proponen los maestros e institución. Estas actividades requirieron el uso de métodos y técnicas complementarias como la indagación a través de la encuesta semiestructurada, la revisión crítica documental, la sistematización y el análisis de información para lo cual se emplearon varios instrumentos como tabla o matriz para la tabulación y presentación de resultados de la encuesta y una matriz de análisis de información cualitativa que facilitó la revisión de diferentes programas de

cursos y el PEI (ver anexos N° 8 y 9 matriz de análisis encuesta segunda parte y matriz de análisis de la información cualitativa, PEI - programas).

En este momento del proceso fue de vital importancia la sistematización y análisis de información ayudada mediante el uso de matrices de análisis para registrar hallazgos, condensar resultados y establecer tendencias en las respuestas mediante la identificación de categorías, por lo que las fuentes de investigación en esta etapa fueron los estudiantes, maestros, portafolios pedagógicos y textos producidos por los estudiantes.

3.2.3. Tercera etapa: caracterización de la escritura académica de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria.

Figura 8. Etapa de Caracterización de la escritura académica



En esta etapa se desarrollaron acciones que permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo establecer los resultados de investigación que permitan caracterizar las prácticas de escritura académica que tienen lugar en el Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior ? por lo que fue necesario encaminar el trabajo hacia el análisis y síntesis mediante la discusión de resultados a la luz de las teorías planteadas en el referente, lo que conllevó al establecimiento de tendencias en la enseñanza de la escritura académica en la formación de los profesionales, a encontrar elementos comunes en las prácticas escriturales de los estudiantes y, a establecer conclusiones y recomendaciones mediante el uso de métodos y técnicas como la triangulación realizada a partir de información registrada en matrices, tablas de consolidado, paralelos e infografías, entre otros.

Este conjunto de actividades desarrolladas y su interpretación permitió caracterizar las prácticas de escritura académica de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Florencia Caquetá y el papel que estas cumplen en su formación como docentes, hecho que constituye este trabajo en el único referente de investigación para el caso de las Normales Superiores.

A partir de los hallazgos revelados en este estudio se derivaron las conclusiones y recomendaciones con las que se contribuye al mejoramiento de las prácticas tanto de enseñanza como de escritura de textos académicos, toda vez que serán comunicadas a la institución y de forma directa a la población objeto de estudio y por qué no decirlo, a otras instituciones de educación superior o formadoras de maestros, mediante ponencias, para ser incluidas en sus programas y, en especial, en sus prácticas de enseñanza, llevando a asumir la escritura como una verdadera práctica social.

3.3. Descripción de la elaboración, aplicación de instrumentos y establecimiento de tendencias y categorías de análisis.

Para el desarrollo de la investigación, en cada una de sus etapas, se siguió un proceso heurístico por lo que se hizo necesario emplear diversas técnicas cualitativas que exigieron la utilización de instrumentos que incluyeron: fichas bibliográficas, matriz de registro de información cualitativa para el análisis de documentos, encuestas y protocolos de evaluación de la producción escrita de los estudiantes. Estos instrumentos permitieron obtener, registrar e interpretar la información pertinente que facilitarían el alcance de nuestro objetivo. A continuación se describe cada uno de ellos, el proceso de modelación y aplicación.

3.3.1. Matriz de análisis documental

Este instrumento se construyó con el propósito de facilitar nuestra tarea de revisión documental en la búsqueda de referentes de antecedentes investigativos, teorías, conceptos y documentos normativos que orientan la enseñanza de la escritura. Para su construcción, aparte del título y planear el objetivo, se elaboró una tabla con tres (3) columnas en el que se asignó la primera para el registro de la bibliografía en la que se reportó todos los datos de los documentos estudiados; la segunda columna se dispuso para determinar el tipo de documento y la tercera casilla para registrar los aportes del documento en la que se hizo la transcripción de los hallazgos con la respectivas referencias-citas.

El instrumento se aplicó en la revisión de cada una de las fuentes indagadas como libros, fuentes virtuales, presentaciones, documentos en PDF, entre otros y una vez se terminó con el registro de la información se procedió a retomar el instrumento y agregar una última columna que permitiera registrar el análisis de los hallazgos.

Figura 9. Matriz de análisis documental: Antecedentes

□

MATRIZ DE ANALISIS DOCUMENTAL: REFERENTES

Objetivo: Establecer los referentes de investigación, teóricos y normativos que orientan y evalúan las prácticas de escritura académica en la formación inicial de los docentes.

DATOS DEL DOCUMENTO	TIPO DE DOCUMENTO	APORTE	ANÁLISIS
Bibliografía: título, autor, editorial, ciudad y año (pags. o apartado)	Artículo, folleto, revista, monografía, video, libro, tesis...	Transcripción del aporte (teórico, metodológico u otro)	Analizar los aportes para establecer tendencias
Chaves, Ana 2001 "Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky" pp. 59-65 volumen 25. Número 002. <i>Rod</i> , Costa Rica.	Libro	<ul style="list-style-type: none"> El desarrollo del ser humano está estrechamente ligado con su interacción en el contexto social, histórico y cultural. (Chaves, 2001 pp. 59-60). El momento más significativo en el desarrollo del niño, es cuando el lenguaje y la parte práctica se articulan, teniendo en cuenta que antes estas dos líneas de desarrollo eran totalmente diferentes, en un momento oportuno se unen y entonces, "el lenguaje se torna racional y el pensamiento verbal" (Chaves. 2001). Aún el habla más primitiva del niño ya es social y que el conocimiento se construye en la medida en que las personas interactúan entre si. Vygotsky reconoce la naturaleza social del proceso educativo, mediada por instrumentos culturales tales como el discurso y la escritura, y la actividad intelectual de los individuos, es decir la adquisición del lenguaje como la etapa más relevante en el curso del desarrollo cognitivo y de regulación de la conducta, por tanto el desarrollo cognitivo no se puede separar del desarrollo humano y social, dado que este es un proceso dialéctico donde el niño al interactuar con su entorno (familia, amigos, escuela, medios de comunicación entre otros) perfecciona sus destrezas mentales más de lo que lograría sin los procesos de interacción e interactividad. 	El desarrollo del ser humano está influenciado por las interacciones sociales, históricas y culturales, y por ende el proceso educativo es social por naturaleza. También según el autor la etapa más relevante en el desarrollo del niño es la adquisición del lenguaje y éste depende de las interacciones sociales, es decir no se puede separar uno de las otras.
Moll, L. C. (1993). Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio histórica en la educación. <i>Aique</i> . Buenos Aires, Argentina	Libro	<ul style="list-style-type: none"> "El proceso de internalización no es simplemente la transferencia de una actividad externa a un plano interno preexistente de conciencia sino el proceso a través del cual se forma dicho plano interno" (Moll, 1993, pp.62 y 63). Los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños, a través de la enculturación de las prácticas sociales, de la adquisición de la 	El proceso de internalización o procesos psicológicos superiores donde también tienen gran influencia las interacciones sociales a través de instrumentos mediadores como el discurso y la escritura.

La aplicación de este instrumento facilitó el trabajo de interpretación de los hallazgos, establecer categorías y/o tendencias tanto en las investigaciones, planteamientos y aportes teóricos de diferentes autores y documentos. Todo esto sirvió como aporte en la construcción de nuestro marco referencial que permitió, no solo definir y comprender el tema- problema de investigación, sino, reconocer la forma como otros lo han estudiado, sus resultados y propuestas para el abordaje de los procesos de enseñanza de la escritura académica en la formación de los profesionales y, en especial, en la formación de los maestros que se forman en la Normal Superior de Florencia, Caquetá.

3.3.2. Matriz de análisis de información cualitativa

Se asumió la matriz de registro de la información cualitativa siguiendo el modelo propuesto por María Eumelia Galeano (2001), quien la define como “procesos mediadores entre la recolección y generación de información y el análisis de la misma” (p.1). Esta matriz de registro se organizó con un encabezado donde se registra información general (de la universidad, de la maestría y del mismo instrumento); presenta información pertinente al instrumento como: nombre de la fuente, fecha de diligenciamiento y objetivo del mismo. Luego de esta información se presenta una tabla que está distribuida en seis (6) columnas y ocho (8) filas con la siguiente información: en la primera columna la enumeración de los ítems, en la segunda, las categorías que se preestablecieron pero con la revisión de los documentos y los hallazgos fueron complementadas al emerger unas nuevas. En la tercera columna aparecen indicadores de las categorías que precisan información y la búsqueda de la misma, estos indicadores o enunciados se hicieron como preguntas abiertas; en la cuarta columna se registran las concepciones asumidas en los documentos y en la última columna se registra el análisis realizado en cada caso.

Cabe aclarar que esta la matriz fue empleada en la revisión del proyecto educativo institucional (PEI), que según directriz del Ministerio de Educación Nacional (MEN) “es la carta de navegación de las escuelas y colegios, allí se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión”. En el proyecto educativo institucional se examinó la siguiente información: sí existe presencia de la escritura, bajo qué concepción, qué papel juega, desde qué cursos se orienta, entre otros aspectos.

Además se analizaron los programas de los cursos académicos con mayor relación en la enseñanza de la escritura: comunicación, competencias comunicativas, fundamentos para la

enseñanza de la lengua castellana, generalidades de investigación, introducción a la investigación y la Práctica y, metodología de investigación (Ver anexo 9).

3.3.3. Encuesta a estudiantes.

Este instrumento se diseñó con el propósito de conocer concepciones, funciones, contextos y usos que tienen y hacen de la escritura estudiantes y docentes del Programa de Formación Complementaria. Su diseño se sometió a pilotaje en dos ocasiones y a revisión de expertos, buscando con esto ser coherentes con el tipo de estudio y aprovechar al máximo este recurso para obtener la información necesaria de estudiantes, docentes y procesos; toda vez que el trabajo con docentes, de forma directa, no fue posible dada la poca disposición de tiempo de los mismos, espacios e intereses.

El instrumento presenta la siguiente estructura: un encabezamiento con el nombre de la universidad, de la maestría, del proyecto y de la técnica, un párrafo a manera de introducción, donde se explica al encuestado en qué consiste y cuál es su objetivo. La encuesta consta de tres secciones así: en la primera sección el encuestado debe registrar sus datos personales; en la segunda se incluyeron preguntas abiertas y cerradas con las que se busca conocer: concepciones de los estudiantes sobre la escritura, tipos de textos que escriben, funciones que cumple la escritura en su formación y usos que hacen de la misma. En la tercera sección, al igual que en la segunda, se plantearon preguntas abiertas y cerradas con el fin de conocer cómo se enseña la escritura, sus propósitos, cómo se evalúa y acompaña, entre otros.

Esta encuesta también fue piloteada para verificar la comprensión de la misma por parte de los encuestados, es decir, evaluar la fiabilidad y validez del instrumento. Los resultados de este ejercicio permitió identificar dificultades como: errores relacionados con la forma del

instrumento así como con su aplicación como la extensión de la encuesta, falta de motivación a los estudiantes, falta de acompañamiento al momento de responder y desconocimiento para responder algunas preguntas. Resultados que exigieron rediseñar la encuesta por lo que se optó por dividirla en parte 1 y 2. En la encuesta 1 se indagó por las prácticas de escritura que realizan los estudiantes y en la 2 se indagó por la manera como estas prácticas se enseñan.

Las encuestas se aplicaron en dos momentos diferentes así: en la primera a 52 estudiantes y en la segunda a 42 estudiantes de los diferentes semestres del Programa de Formación Complementaria con edades entre los 16 y los 50 años a los cuales se les solicitó mucha responsabilidad y honestidad para responder dicha encuesta, pues de la veracidad de esta dependía la efectividad de esta investigación. El tiempo que duraron en responder la encuesta fue entre 15 y 35 minutos.

Los resultados de esta encuesta se tabularon y registraron en un consolidado así: una matriz para tabular la información personal de los encuestados la cual contiene nombre de la matriz, lugar y fecha de aplicación de la encuesta, número de estudiantes encuestados y responsables de la aplicación, número de estudiantes, nombre, edad, semestre que cursa, teléfono y dirección electrónica del encuestado, hora de inicio y finalización de la actividad. Esta matriz contiene los datos de todos los estudiantes que respondieron la encuesta en las dos aplicaciones.

Así mismo se construyó una matriz para tabular la información suministrada por los estudiantes en la encuesta la cual se diseñó así: título, lugar, semestre, fecha y hora de aplicación. Se consignaron las preguntas y para las abiertas la matriz tenía el concepto, número de estudiantes con respuesta igual, porcentaje correspondiente y total de estudiantes encuestados por semestre; a las demás se escribió la pregunta y la rejilla tenía las opciones de respuesta, variables, número de estudiantes por cada opción y cada variable, porcentaje correspondiente y

total de encuestados; luego, se consolidaron los datos por pregunta, por semestres y por encuestas aplicadas, ya que cada una indagaba por aspectos diferentes.

Una vez se tuvo toda esta información procesada se procedió a agregar en la misma matriz, frente a cada casilla o criterio evaluado un espacio de interpretación; aportes que fueron empleados en la construcción de los textos y establecimiento de resultados de esta investigación.

El manejo de esta información, se hizo a través de códigos por colores para identificar, clasificar la información y poder agrupar las respuestas de los estudiantes en los casos de las preguntas abiertas. El uso de la matriz de resultados de las encuestas también se constituyó en un recurso valioso en la interpretación de los resultados (ver anexo N° 10 y 11. matriz de resultados consolidados de la encuesta 1 y 2).

3.3.4. Registro de la información cualitativa: los portafolios pedagógicos

Para el registro de la información de los portafolios se organizó un instrumento en el que se consignó la siguiente información: en primer lugar presenta un encabezado donde se registra información general (de la universidad, de la maestría y el título del instrumento); en segundo lugar se presenta información pertinente al instrumento (nombre de la fuente, fecha de diligenciamiento, nombre del curso, semestre y objetivo del mismo); en tercer lugar la tabla o matriz compuesta por cinco (5) columnas y nueve (9) casillas que corresponden a las categorías de las cuales se desprenden los descriptores, quedando en total veinticuatro (24) filas que componen el instrumento. En cuanto a la información que se presenta en cada una de las columnas que compone el instrumento quedó de la siguiente manera: la primera columna la enumeración de los ítems de las categorías; las categorías se establecieron en primer momento de forma predeterminada, pero luego de iniciar el ejercicio de revisión de los portafolios emergieron

nuevas categorías que obligaron a modificar el instrumento, la tercera columna contiene los descriptores específicos de las categorías que orientan de manera clara lo que orientaron la búsqueda de la información, éstos se modelaron a manera de pregunta abierta para posibilitar y garantizar que la información no fuera direccionada; en la cuarta columna se registran las concepciones o información tal como lo presenta la fuente evaluada; esta columna, a su vez, está dividida en dos, una donde se registra la forma como aparece la información en la fuente o documento y, en la otra, la interpretación que se hace de la misma. (Ver Anexo 3).

La selección de los portafolios se hizo al azar, se tomaron ocho (8). En ellos se auscultaron las siguientes categorías: géneros textuales, textos predominantes, articulación entre lectura y escritura académica, temas que predominan en los textos escritos por los estudiantes, características que presentan los textos que predominan en el portafolio como producción de los estudiantes, funciones de los textos académicos, guías para la lectura y escritura académica, seguimiento y evaluación de los textos académicos y, el propósito del portafolio en el desarrollo de las prácticas pedagógicas investigativas. Una vez se tuvo esta información se procedió al análisis y registro.

3.3.5. La evaluación de los textos producidos por los estudiantes.

Teniendo en cuenta los criterios que el MEN emplea en la evaluación de la escritura que hace a los profesionales mediante las Pruebas Saber, se diseñó un instrumento de evaluación de los textos académicos producidos por los estudiantes del Programa de Formación Complementaria. Esta ficha fue diligenciada con cada uno de los textos y con sus resultados se construyó una matriz de consolidado de resultados con el fin de interpretarlos a la luz de los requerimientos que deben cumplir los textos de los estudiantes de este nivel de educación según la política de evaluación de la escritura a nivel nacional.

Figura 10. Tabla para el registro de información de revisión de la escritura de los estudiantes.

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA															
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN															
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA															
Matriz de resultados evaluación de textos															
Actividad evaluada: TEXTOS DE ESTUDIANTES															
Objetivo: Identificar la manera como escriben los estudiantes del programa de formación complementaria.															
NIVELES	DESCRIPTORES	ESTUDIANTES /TEXTOS									TOTAL	%	Análisis		
		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9				T1	
1	En el escrito se aborda la tarea completa, pero hay problemas en el manejo de las convenciones (serios errores de sintaxis, puntuación o escritura de las palabras) o un desarrollo insuficiente del tema (es tan breve que no se pueden aplicar los criterios de														
	El texto es demasiado corto e incompleto														
	Algunas oraciones y párrafos tienen problemas de organización (sintaxis)	X				X	X	X	X	X		6	60		
	El texto presenta ideas inconclusas y oraciones sueltas							X	X	X		3	30		
	Existen párrafos que no presentan ideas puntuales y claras							X	X	X		3	30		
	Problemas ortográficos: uso de tildes	X	X		X	X	X	X	X	X		8	80		
	Uso indebido de c, x, s y z												0		
	Uso indebido de -i, -y (fui-fuy) - (hai- ay-ai)												0		
	Uso indebido de h (ay – a/ha)												0		
	Uso de m antes de p y b												0		
	Uso de b y v												0		
	Confusión en el uso de a Ll y la Y												0		
	Uso de C antes de T												0		
	Uso inadecuado de mayúsculas en nombres propios												0		
	Separación indebida de palabras												0		
	Uso indebido de signos de puntuación												0		
	. seguido												0		
	. aparte												0		
	. final												0		
	,												0		
;	X										1	10			
:												0			
¿?												0			
¡!												0			
""												0			
()												0			
2	En el escrito se aprecian ideas, pero estas pueden ser incoherentes o se presentan desarticuladamente. No hubo desarrollo organizado del tema o el escrito pudo ser innecesariamente largo o repetitivo.												0		
	Uso inadecuado de conectores que garanticen la coherencia y cohesión al interior del	X	X		X		X	X	X		6	60			
	El texto está completo pero la información es insuficiente		X				X	X	X		4	40			
	En el texto se aprecia dificultad en el desarrollo de un hilo temático		X			X	X	X	X		5	50			
	En el texto se presentan ideas repetidas								X		1	10			
El texto es innecesariamente extenso					X					1	10				
3	En el escrito se aprecia el esbozo de una intención comunicativa, es decir, se ve que quien escribe pretende alcanzar un fin, por medio del escrito busca una reacción específica en el lector. Se encuentran problemas de manejo del lenguaje, pero estos no												0		
	Lenguaje empleado es apropiado (acorde al tema y nivel del estudiante)	X	X	X	X	X	X			X	7	70			
	Se reconoce una intención comunicativa en el texto (darse a conocer)	X	X	X	X	X				X	7	70			
	A pesar de las dificultades en la redacción del texto se cumple el propósito comunicativo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8	80			

Para el registro de los resultados, como puede verse en la figura, se dispuso de cuatro columnas: la primera enumera los niveles o aspectos de evaluación; la segunda los criterios y descriptores de evaluación en los que se detallan los aspectos específicos de evaluación; la tercera contiene los resultados obtenidos de la revisión de todos los textos y; por último se asignó el espacio para el análisis de cada criterio, información clave en la caracterización de las prácticas de escritura académica de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria.

3.3.6. Instrumentos empleados para el establecimiento de categorías y tendencias en el análisis de la información cualitativa.

Para el tratamiento de la información fue determinante el uso de matrices que permitieran condensar y analizar la información obtenida a través de la consulta y revisión de las diversas fuentes abordadas a lo largo del proceso. Con este procedimiento se logró identificar categorías y tendencias en los referentes y antecedentes citados, en las concepciones de los estudiantes, en los documentos institucionales y en las prácticas escriturales de los estudiantes.

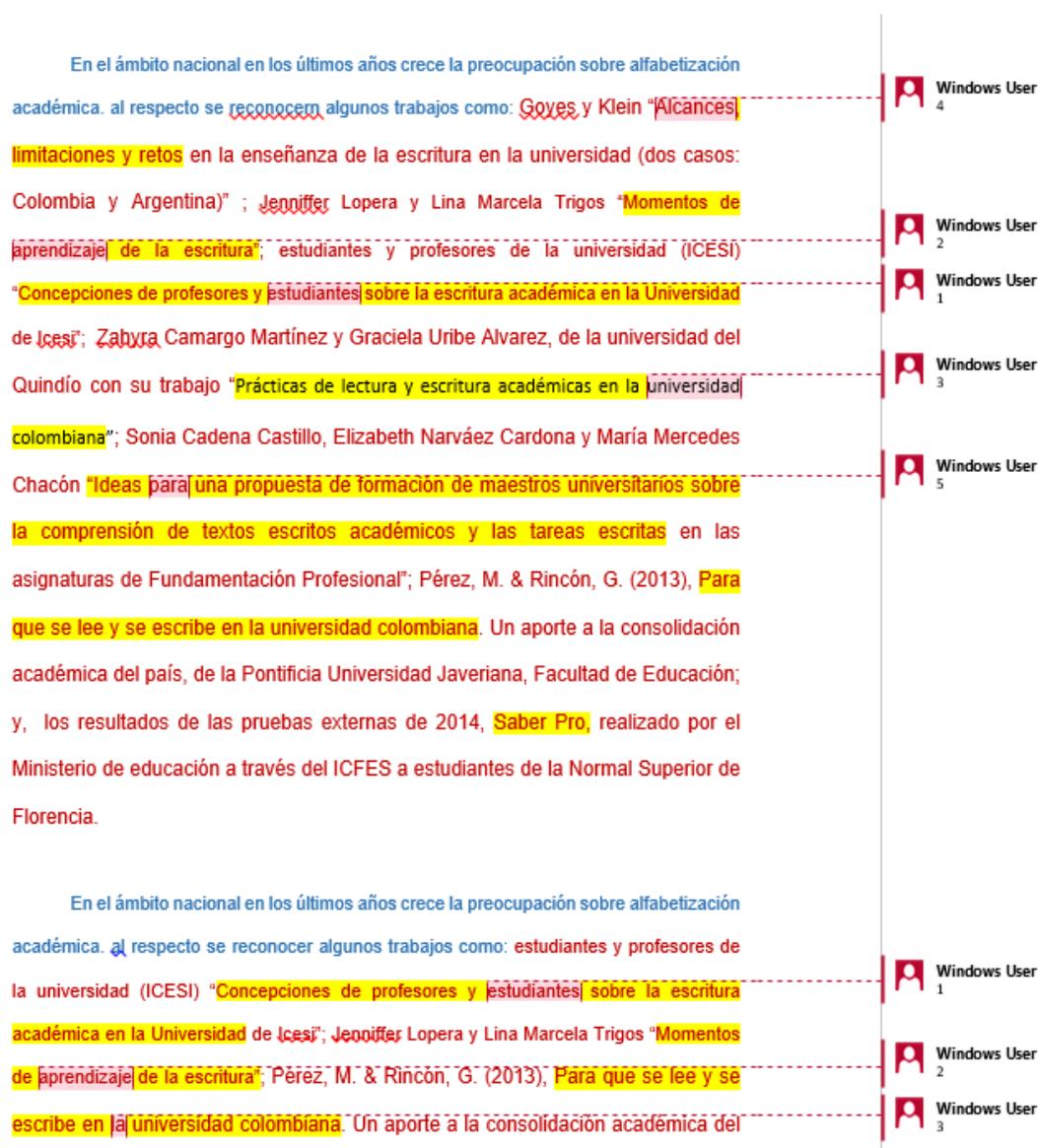
Los instrumentos empleados permitieron el registro de las fuentes, el tipo de documento, los aportes o hallazgos frente a las concepciones, formas de enseñanza o prácticas de escritura académica desarrolladas; de igual forma se asignó espacios para el respectivo análisis en el que se establecían también categorías y tendencias encontradas. Posterior a ello se empleó la técnica del resaltado con diferentes colores y la asignación de números empleados como códigos, lo que facilitó la identificación de puntos comunes, categorías y tendencias. Aunque este ejercicio es complejo y requiere de bastante tiempo, garantiza la confiabilidad y efectividad de los hallazgos.

A continuación se ilustra con algunos ejemplos este procedimiento empleado:

Figura 11. Tratamiento de información para el establecimiento de categorías

Datos del documento	Tipo de documento	Aporte	Categorías establecidas	TENDENCIAS
Chaves, Ana 2001. <i>"Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky"</i> pp. 59-65 volumen 25. Número 002. <i>Rod</i> , Costa Rica.	Libro	<ul style="list-style-type: none"> Estas categorías teóricas se desarrollan desde la mirada crítica de los aportes previstos desde el paradigma histórico cultural en el cual expresa que el desarrollo del ser humano está estrechamente ligado con su interacción en el contexto social, histórico y cultural. (Chaves, 2001 pp. 59-60). El momento más significativo en el desarrollo del niño, es cuando el lenguaje y la parte práctica se articulan, teniendo en cuenta que antes estas dos líneas de desarrollo eran totalmente diferentes, en un momento oportuno se unen y entonces, "el lenguaje se torna racional y el pensamiento verbal" (Chaves. 2001). Aún el habla más primitiva del niño ya es social y que el conocimiento se construye en la medida en que las personas interactúan entre sí. Vygotsky reconoce la naturaleza social del proceso educativo, mediada por instrumentos culturales tales como el discurso y la escritura, y la actividad intelectual de los individuos, es decir la adquisición del lenguaje como la etapa más relevante en el curso del desarrollo cognitivo y de regulación de la conducta, por tanto el desarrollo cognitivo no se puede separar del desarrollo humano y social, dado que este es un proceso dialéctico donde el niño al interactuar con su entorno (familia, amigos, escuela, medios de comunicación entre otros) perfecciona sus destrezas mentales más de lo que lograría sin los procesos de interacción e interactividad. 	muestra como el desarrollo del ser humano está influenciado por las interacciones sociales, históricas y culturales, y por ende el proceso educativo es social por naturaleza. También según el autor la etapa más relevante en el desarrollo del niño es la adquisición del lenguaje y éste depende de las interacciones sociales, es decir no se puede separar uno de las otras.	<p>Influencia del contexto social en el desarrollo del ser humano (competencias comunicativas)</p> <p>Desarrollo del lenguaje</p>
Carlino, P. (2003). <i>Alfabetización académica un cambio necesario, algunas alternativas posibles</i> . Recuperado el 28 de Octubre de 2011 de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf		quienes escriben están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares sino que están aprendiendo cómo "ser" tipos particulares de personas, es decir, a escribir "como académicos", "como geógrafos", "como científicos sociales". Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social (Curry y Lillis, 2003:10, citados por Carlino, p. 8).	Aquí se plantea como la escritura atañe a la identidad personal y social del individuo.	<p>La escritura en la formación específica de las personas.</p> <p>La escritura en la identidad personal y social</p>
Argüelles, J. D. (2010). <i>Escribir y leer en la universidad</i> . Recuperado el 05 de abril de 2012. http://estepais.com/site/?p=33746		La lectura y la escritura en la universidad tienen múltiples usos, pues se lee y se escribe para obtener y dar una información específica, para estudiar, para recrearse, pero en términos generales la lectura y la escritura permiten educarse, culturizarse, agudizar la sensibilidad, alertar la inteligencia y lograr transformarse a un mismo tiempo en seres racionalistas y apasionados, pero en conclusión entre lectura y escritura existe una relación mutua: si se quiere escribir se debe leer . (Argüelles, 2010).	Se muestran los usos de la escritura, pero se hace especial énfasis en que permite educarse, culturizarse, alertar la inteligencia y transformarse en seres racionalistas, también plantea la relación dialógica que existe entre lectura y escritura.	Usos de la escritura
Camps, A. (1997)	Artículo de	Escribir es y será siempre una actividad comunicativa y por ende	Acá de nuevo se destaca la	

Figura 12. Tratamiento de información para el establecimiento de tendencias



Una vez se obtuvieron los resultados de las diversas fuentes de información se procedió a interpretarlos en su conjunto (triangulación) para de esta manera poder precisar los resultados generales que permitieran la caracterización de las prácticas de escritura académica de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Normal Superior de Florencia.

CAPÍTULO 4. LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA NORMAL SUPERIOR DE FLORENCIA: LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Para la presentación de los resultados de investigación se sigue la estructura lógica del problema.

4.1. Las concepciones de escritura académica en la formación inicial de los docentes en las Normales Superiores en los ámbitos internacional, nacional e institucional

En el análisis de los antecedentes se pudo establecer que no existen trabajos específicos en el plano internacional, nacional y local que permitan identificar, con claridad, las concepciones de la escritura académica en la formación inicial de docentes en las Normales Superiores. Sin embargo, tanto en el plano internacional, nacional y local, se encontraron trabajos que se ocupan de la escritura en otros niveles de formación como son los realizados por: Camps y Ribas, (1993); Castronovo, Zamudio y Picotto; Gorini y Mazzini; Goyes y Klein, en Laco, Natale y Ávila, (s.f.) Carlino (2003, 2004, 2005 y 2007 entre otros), Riestra (2004); Lopera y Trigos (2010); Pérez y Rincón (2013); Camargo y Uribe, (2008), Cisneros, Jiménez y Rojas (2010), entre otros.

Estos estudios se centran en: el reconocimiento de resultados de la producción escrita realizada a través de la evaluación que desarrollan distintos organismos que miden la calidad educativa en el mundo (PISA, LLECE, TERCE) y en el país (SABER PRO); la presencia e importancia de la escritura en la formación; la identificación de las dificultades en la escritura; el reconocimiento de las concepciones de los maestros y estudiantes sobre la escritura en la

formación de los profesionales; y sobre los momentos de su aprendizaje y formas de enseñanza o estrategias sugeridas por algunos autores reconocidos en el estudio del tema.

La tendencia que predomina en las concepciones asumidas sobre escritura académica en estos trabajos se inscribe en una perspectiva sociocultural desde la cual se asume, se valora y se define la escritura. A continuación algunas citas que sustentan esta afirmación:

“La lectura y la escritura son objeto de enseñanza con dos argumentos que la sustentan: En estos países se considera: a) escribir es una de las actividades cognitivas que más inciden en la posibilidad de aprender los contenidos de una asignatura y, b) cada campo disciplinar ha desarrollado determinadas convenciones propias, que los alumnos han de dominar si pretenden incorporarse a dichos campos” (Carlino, 2005, p. 11).

Si consideramos el escribir a la luz de las funciones que cumple, los problemas a los que permite hacer frente y las posibilidades que abre, es posible entender la escritura como un instrumento semiótico que cambia las condiciones de trabajo de la mente. Sin la escritura y las distintas prácticas que posibilita, individual o colectivamente, la humanidad y las personas no funcionan de la misma manera (Carlino, 2006, p. 9).

En estudios realizados a nivel nacional sobre las concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica de una parte se encontró en la Universidad Icesi, del Valle, se estableció que: “Las prácticas de escritura más comunes en la Universidad de Icesi responden al modelo de *“socialización académica”* cuyas exigencias se centran en el desarrollo del contenido, es decir en el texto académico (Molano y López, 2006). De otra parte Camargo, Uribe, Caro y Castrillón (2008), afirman que:

Las perspectivas teóricas que predominan en los informes de investigación hacen referencia, en forma mayoritaria, al enfoque lingüístico textual y al análisis del

discurso, con un porcentaje del 60%, le siguen el enfoque sociocultural (10%); el cognitivo (8%); el psicolingüístico (7%); el constructivista (5%); el semántico-comunicativo (3%) y otros enfoques (7%) p. 54.

Desde la política educativa nacional a través de los Lineamientos curriculares de lengua castellana, en su tercer apartado se encuentra la siguiente concepción sobre la escritura:

[...] No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: “escribir es producir el mundo” (LCLC, 1998, p. 49).

Como la fuerza de la necesidad en las transformaciones no llega sino con los avances económicos, científico-técnicos, comunicativos, comerciales, laborales, educativos, etc., que tardan más en llegar a la periferia, entonces se entiende que no todos los maestros han sentido la preocupación por el fomento de ciertos géneros de textos escritos, propios de la nueva sociedad.

Esa falta de interés en los avances de la alfabetización académica es síntoma de que las exigencias sociales del uso de la escritura todavía no son sentida con la fuerza suficiente como para impulsar a la implementación de medidas para su dominio en las universidades e instituciones que forman los profesionales.

Esta situación se evidencia en el plano local donde, además de recientes, todavía no son muy numerosos los estudios en el campo de la escritura académica, aunque la preocupación sobre el estado de la escritura académica en la formación de los profesionales también empieza a cobrar importancia en los últimos años como puede verse a partir de los trabajos de Cisneros, Jiménez, y Rojas, (2010); Rincón, Pérez y Rojas, et al (2013) y; Jiménez y Rojas (2012); además los realizados como trabajos de grado en el nivel de maestría de la universidad de la Amazonia en los

que se muestra preocupación por la escritura con fines académicos, especialmente sobre la escritura del ensayo Becerra y Pérez (2014) y en la formación en investigación Chávez, y Cuéllar (2015).

En el caso de las Normales Superiores de Colombia, la preocupación sobre la enseñanza de la escritura académica se desarrolla en forma lenta y solo se plantea de manera más o menos sistemática a partir de la aplicación de las exigencias normativas de la acreditación y de los procesos de transformación de las Escuelas Normales en Ciclos Complementarios y, posteriormente, en Programas de Formación Complementaria.

En la revisión de los documentos institucionales de la Normal Superior de Florencia se puede identificar una tendencia teórica a entender la escritura desde un punto de vista sociocultural, en relación con los fundamentos que sustentan su modelo pedagógico, basado en el aprendizaje cooperativo. Este aspecto teórico tiene aplicación parcial en las prácticas pedagógicas investigativas, en las que la escritura se emplea como un medio que permite a los estudiantes del Programa de Formación Complementaria dar cuenta, a sus profesores, sobre las actividades que realizan, para apropiarse de los conocimientos, los procedimientos y las actitudes que son necesarias para su formación como docentes.

En la revisión del Proyecto Educativo Institucional se pudo establecer que la escritura se entiende desde una acepción general y no se reconoce la escritura académica. En este documento, el lenguaje, en general, y la escritura, en particular, se ve en el componente pedagógico como una actividad social desde los postulados de Vygotsky (1979). En este enfoque, el lenguaje y sus manifestaciones se conciben como una herramienta cultural, como una forma de apropiarse del mundo. En relación con las competencias que deben alcanzar los maestros en formación, la escritura se asume dentro del entendido del desarrollo de la competencia comunicativa.

Literalmente:

La contribución social en el aprendizaje, desde la teoría de Vigotsky, consiste en que se pone a disposición del individuo un poderoso instrumento: la lengua. En el proceso de adquisición, este instrumento se convierte en parte integrante de las estructuras psíquicas del individuo (la evolución del lenguaje), sustentadas en su libro “Pensamiento y Lenguaje”; pero a la vez, las nuevas adquisiciones (el lenguaje), de origen social, operan en interacción con otras funciones mentales, por ejemplo, el pensamiento. De este encuentro nacen funciones nuevas, como el pensamiento verbal y escrito, las representaciones mentales propias de cada cultura dentro de la cual interactúa el estudiante y los mecanismos de autorregulación para el desarrollo de la autonomía (PEI Normal Superior, 2012, p. 36-37).

En cuanto a la escritura como un componente de la competencia comunicativa el mismo PEI plantea que:

La comunicación como medio de expresión oral y escrita: mediante el desempeño en procesos de escritura para la presentación de informes, textos argumentativos y ensayos, y, los desempeños en el dominio del discurso para la enseñanza y la sustentación de informes (PEI Normal Superior. 2012. p. 62).

El texto del PEI continúa diciendo, en relación con la escritura:

Las competencias comunicativas, se asumen como la interpretación y comprensión de textos orales y escritos; en el Saber Hacer se incorporan la producción de textos coherentes y sistemáticos, el desempeño básico en inglés y el uso de las TICs para el desarrollo de habilidades didácticas y la producción de textos literarios y científicos (Sic.) (PEI Normal Superior, 2012, p. 63).

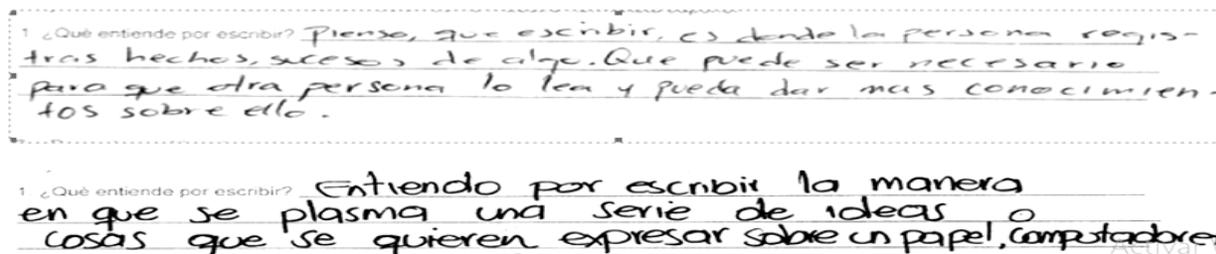
Como puede verse, no hay precisión sobre el concepto de escritura académica, sino que su noción se desprende del concepto de lenguaje y de su función social como “lengua hablada y escrita”. Es decir, que el lenguaje se asume como una herramienta necesaria en el proceso de la formación docente, lo cual está en relación con la idea de que la lengua es un instrumento para apropiarse del conocimiento y de la cultura.

Tabla 3 Consolidado resultados encuesta a estudiantes

Grupos de respuestas		EST	%
R1	Manejo del código en la comunicación	5	10
R2	Expresar emociones y sentimientos	12	23
R3	Expresar conocimientos, ideas, pensamientos, opiniones, acciones o sucesos para que sean conocidos por otras personas.	35	67
Resultados		52	100

De acuerdo con los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes en las que se indagó sobre las concepciones de escritura, se encontró que la mayoría considera que se trata de expresar conocimientos, ideas, pensamientos, opiniones, acciones o sucesos para que sean conocidos por otras personas. Es decir, relacionan el acto de escribir principalmente con las actividades propias de su formación, del acontecer escolar: enseñar y aprender (Figura 10).

Figura 13. Respuesta de estudiantes a encuesta

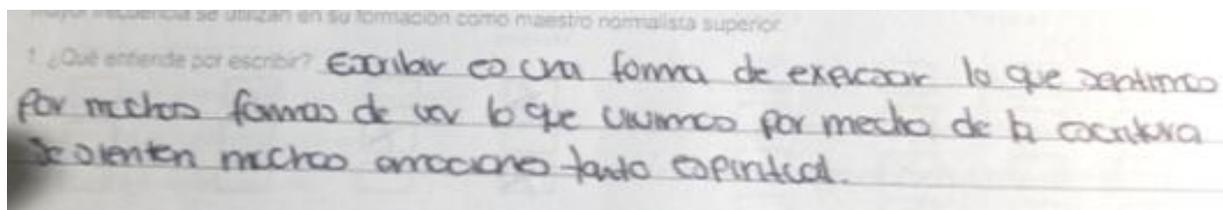


En un grado menor, el 23% definen la escritura como el expresar emociones y sentimientos, cargando de subjetividad el acto de escribir y alejándolo un poco del rigor académico. , es decir, separan el conocimiento, los hechos y las ideas como un contenido a

expresar en la escritura, de aquellos otros contenidos que se diferencian porque son emocionales y sentimentales.

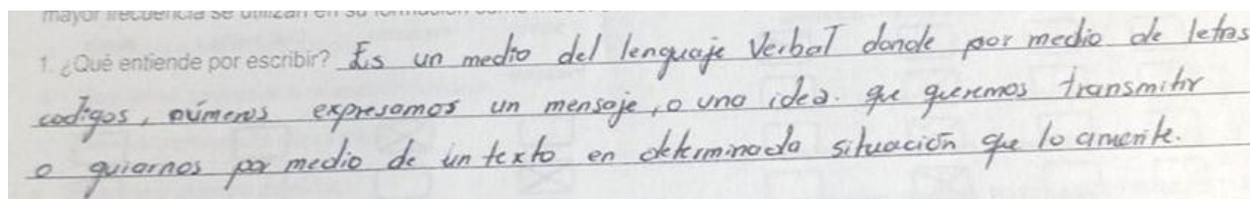
En esta parte puede resultar interesante traer a referencia la importancia de los sentimientos y emociones en los procesos de formación y en la adquisición de conocimientos.

Figura 124. Respuesta de estudiantes a encuesta



El resto de la población, el 10%, se refiere a la escritura como el manejo correcto del código, por lo que señalan la importancia del buen uso de la ortografía, la claridad en las formas y en los mensajes.

Figura 13. Respuesta de estudiantes a encuesta



Esto hace pensar que los estudiantes asocian la escritura con el uso de códigos lingüísticos en la transmisión de ideas y en la validación de su conocimiento, a partir de la forma como escriben. Desde esta perspectiva no parecen ser conscientes de las implicaciones de la escritura académica, su importancia y las diversas funciones que cumplen en los diversos contextos de uso.

Las respuestas de los estudiantes permiten ver que determinan como su lector ideal al profesor, a la vez que este se convierte en el evaluador de conocimientos. Lo que significa que escriben básicamente para cumplir tareas solicitadas en los procesos formativos, pero que no se fortalece la escritura autónoma. No obstante, comprenden que el acto educativo es un acto de

comunicación y que, en ese proceso, la escritura tiene un papel muy importante tanto para los docentes como para los estudiantes, más allá de sus relaciones puramente cognitivas.

Como se puede apreciar la preocupación por abordar la escritura en la formación de los profesionales es un asunto que a nivel internacional se ha venido consolidando desde las dos últimas décadas y en Colombia, solo en esta última ha crecido la preocupación por reconocer las concepciones, las prácticas, dificultades y formas de enseñanza de la escritura en la universidad en el que se resalta el trabajo ¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana? realizado por un grupo de docentes de diferentes universidades del país , coordinado por Pérez y Rincón (2013) en el que la Universidad de la Amazonia tuvo participación con los profesores Rojas y Jiménez. En el caso de las normales superiores parece que este tema aún no ha cobrado importancia dada la ausencia de antecedentes al respecto.

La tendencia de los hallazgos permite entender que la escritura en la formación de los profesionales depende en gran medida de sus campos disciplinares, sin embargo a nivel internacional y nacional se avanza en la configuración de políticas claras sobre la enseñanza, acompañamiento y aprovechamiento de la escritura de los estudiantes en los que el papel de las revistas, centros de escritura o grupos de apoyo consolidan esta formación escritora y conducen a los estudiantes a presentar lo que escriben en espacios sociales abiertos mediante ponencias, publicaciones, entre otros. Todo ello es el reflejo de la manera como maestros y estudiantes conciben la escritura como prácticas sociales y sus prácticas por consiguiente cumplen propósitos que sobrepasan los límites institucionales y posicionan los estudiantes en ámbitos más amplios.

4.2. Prácticas de escritura académica que desarrollan los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, los contextos de uso, los géneros y las funciones de estas prácticas.

Para resolver este interrogante recurrimos a los análisis de resultados del PEI, los programas de cursos y de las encuestas a los estudiantes. El análisis de esa información permitió establecer que las tareas de escritura académica que desarrollan los estudiantes del Programa de Formación Complementaria expresan las necesidades de la formación docente, principalmente, en las clases y las prácticas pedagógicas investigativas. Esta afirmación se puede constatar a partir de los siguientes resultados.

Tabla 4. Resultados a la pregunta No.3 los textos que escribe en las actividades académicas

Textos	M.F.	%	F.	%	TOTAL	%
Apuntes de clase	36	69	14	27	50	96
Planes de clase	26	50	22	42	48	92
Talleres	7	13	38	73	45	87
Diarios pedagógicos	29	56	16	31	45	87
Presentaciones en diapositivas	16	31	28	54	44	85
Relatorías	18	35	25	48	43	83
Resúmenes	11	21	31	60	42	81
Esquemas	5	10	33	63	38	73
Informes de lectura	11	21	25	48	36	69
Informes de investigación	13	25	19	37	32	62
Proyectos	10	19	18	35	28	54
Ensayos	0	0	24	46	24	46
Foros/chats/webs/blogs	5	10	9	17	14	27
Otros ¿cuáles? Notas, excusas...	0	0	3	6	3	5,8

Convenciones: M.F: Muy Frecuente

F: Frecuente

En los resultados de la encuesta, se aclara que se encuestaron 52 estudiantes y para responder esta pregunta tenían varias opciones. Los colores en su orden se refieren a: tareas de escritura relación con las clases; la escritura de las prácticas pedagógicas investigativas y, la escritura que expresa afecto o consideración, entre otros.

4.2.1 Las tareas de escritura.

En consecuencia con los resultados, es el registro de información sobre actividades propias del desarrollo de las clases de aula o espacios académicos; o sea, la toma de apuntes en clase, presentaciones en diapositivas, relatorías, resúmenes, esquemas e informes de lectura a los docentes. Esta escritura sirve de apoyo al estudiante cuando necesita volver sobre lo visto en clase. En estos textos los estudiantes expresan sus conocimientos, puntos de vista y capacidad de comprensión.

La segunda tarea de escritura académica corresponde a lo propuesto en el PEI y programas de cursos de investigación y práctica pedagógica y se refiere a la planeación, registro o informe de las actividades desarrolladas en relación con las prácticas pedagógicas investigativas (PPI) que llevan a cabo los estudiantes a través de: planes de clase, diarios pedagógicos, relatorías, informes, proyectos, ensayos. Estas prácticas pedagógicas investigativas son vistas desde el PEI como una actividad que.

“Propicia espacios para desarrollar competencias investigativas: indagar, observar, registrar, interpretar, analizar, argumentar, proponer y escribir, a partir de la práctica pedagógica investigativa” y en la que se “Produce(n) textos argumentativos y expositivos que den cuenta de los procesos de práctica pedagógica y de los elementos de investigación, pedagogía y desarrollo humano especialmente, observados en las prácticas y relacionados con la caracterización de los ambientes escolares” (PEI Normal Superior, 2012, p. 65).

La tercera tarea de escritura académica asume escribir como un modo de significación de la experiencia de formación en particular. Es decir, que la escritura se orienta al objetivo de registro de lo vivido, de lo acontecido o que asumen los estudiantes de forma espontánea y que

no es objeto de evaluación y control por los profesores. Tampoco es objeto de reflexión en la formación de los estudiantes. En ella, los estudiantes escriben programaciones, agendas de actividades, reflexiones, peticiones, excusas, notas, chats, Whatsapp en los cuales expresan afecto, solicitan favores o simplemente establecen contacto.

De acuerdo con la perspectiva sociocultural de la escritura en la educación este tipo de escritura tiene una importancia renovada porque permite conocer los aspectos que no son objeto del control y la vigilancia que ejercen las instituciones formadoras sobre los profesores en formación (Bolívar, A. 2002). En este espacio de la escritura puede surgir la voz propia de los profesores en formación, ya que en los espacios controlados y evaluados no surge, porque los estudiantes condicionan sus discursos a los lineamientos oficiales sobre la educación y la formación docente. Sin embargo, la consideración de este tipo de tareas no predomina en la formación de los docentes en la Normal Superior.

Es de tener en que en la escritura de los estudiantes los destinatarios de sus escritos son fundamentalmente sus profesores y que la escritura responde a las exigencias de su formación y, por lo tanto, está orientada para responder a tareas concretas que son evaluadas. Esta evaluación se hace sobre lo oficial como conocimiento reconocido, objetivo y generalizable y que, por esta razón, excluye los otros tipos de conocer y de significar la experiencia; que la escritura de los estudiantes, solo en prácticas de escritura marginal, expresa su propio ser, su propio sentir (Ver anexos N° 9).

4.2.2. Los contextos en los que se producen las prácticas de escritura

En correspondencia con las tareas de escritura académica, los contextos de uso que predominan son: los espacios, los tiempos y las circunstancias de aula; los participantes del hecho

educativo y formativo y; con los espacios de la práctica pedagógica e investigativa. Es decir, en su orden, con los cursos a atender, los contextos escolares, las jornadas de PPI, la práctica: planeación, ejecución y evaluación; así como los profesores (Maestros consejeros y asesores) y los estudiantes con los que se llevan a cabo las prácticas.

Tabla 5. Resultados encuesta sobre contextos académicos

Los contextos académicos en los que usted escribe son:		Muy frecuente	%	Nunca	%
a.	Clases/ seminarios	46	88	6	12
b.	Grupos de estudio	45	87	7	13
c.	Prácticas pedagógicas	42	81	10	19
d.	Grupos de investigación	32	62	20	38
e.	Curso extracurricular	6	12	46	88
f.	Otro; ¿cuál?	2	3,8	16	31

De acuerdo con los resultados, la mayoría de estudiantes consideran que el contexto de sus prácticas de escritura gira en torno a las actividades áulicas y las prácticas pedagógicas e incluso a los procesos de investigación que adelantan en sus prácticas.

Se aclara que para los estudiantes de los dos primeros semestres su contexto es el aula de clase o las actividades propias de aula, de los cursos académicos, mientras que para los estudiantes de últimos semestres del PFC, aunque continúan las actividades propias de clase, las actividades con mayor énfasis son las relacionadas con las prácticas pedagógicas, referidas a la construcción de proyectos y a los procesos de investigación educativa. En los primeros casos, la orientación a la escritura es de tipo informativo para contrastar lo planeado con lo ejecutado. En los casos de la práctica pedagógico - investigativa, se produce un avance, además de verificar que las actividades se hayan realizado, se busca hacer descripciones de los fenómenos observados, hacer definiciones, comparaciones, clasificaciones y elaborar explicaciones acerca de las posibles causas y motivaciones de los acontecimientos y de los comportamientos observados durante las actividades de las prácticas pedagógicas e investigativas.

Esto es entendible porque cada práctica social genera formas particulares de escritura y cada una de esas formas particulares de escritura se desarrollan de forma histórica, social y cultural. Cada forma de escritura tiene unas funciones cognitivas, interpersonales y sociales que sirven para desarrollar las identidades de los individuos, para construir conocimiento y para ejercer el poder (Cassany, 2006).

Son pocos los estudiantes del Programa de Formación Complementaria que reconocen que la escritura académica está ligada con algunos contextos académicos extracurriculares como: foros, talleres, seminarios, ponencias, en los que se escribe como ayuda memoria para dar durabilidad a las ideas que circulan en estos eventos y menos con actividades diferentes a las académicas o que tienen relación con su formación docente (Ver figura 6. Consolidado de resultados encuesta a estudiantes).

Las encuestas permiten entrever los contextos en los que los estudiantes utilizan la escritura académica, o sea, reconocer las condiciones de producción de los textos escritos, los interlocutores a los que se dirigen, los fines a los que se orienta la elaboración de los textos escritos, las actividades en las que se producen, las claves de la producción del texto, los recursos utilizados en la producción del texto, las convenciones que regulan la producción de texto, así como los géneros de los textos producidos en las situaciones de formación como docentes (Dell Hymes, 1972).

4.2.3. Géneros discursivos recurrentes

Un género se refiere a las diversas formas abstractas y sociales de usar el lenguaje. Asume que las características de un grupo similar de textos (o género) dependen del contexto social en el que se ha creado y en el que se usa, y que podemos describir estas

características para agrupar los textos parecidos entre sí para determinar las elecciones y las restricciones que debe afrontar el autor al escribirlos. De este modo, se concibe el lenguaje como algo incrustado en la realidad social y como algo constitutivo de la misma. Es a través del uso recurrente de formas convencionalizadas de lenguaje como los individuos desarrollan sus relaciones, establecen las comunidades y se realizan las cosas (Hyland, 2003, p. 21).

En relación con lo anterior, los textos que escriben los estudiantes del Programa de Formación Complementaria se pueden clasificar en los siguientes géneros: apuntes de clase, planes, talleres, diarios pedagógicos, diapositivas, relatorías, resúmenes, esquemas, informes de lectura, informes de práctica, proyectos, ensayos, excusas, mensajes cortos, saludos a través de chats, notas.

La escritura es asumida como una práctica que tiene lugar al interior de la institución educativa, la cual está inmersa en un contexto que exige en los maestros que está formando la Normal Superior de Florencia unas competencias en relación con la escritura de textos propios centrados en la formación docente. De ahí que los géneros que predominan en las prácticas de escritura de estos maestros sean en su mayoría, son académicos.

Los resultados de las encuestas a los estudiantes arrojaron que el 96% dice, que el texto que escriben con más frecuencia en la formación, son los apuntes de clase. El contexto de su producción son las clases expositivas, cuando los profesores presentan el tema, lo explican, lo ejemplifican y lo ejercitan para su apropiación. Ese texto cumple la función de una ayuda memoria para hacer durativo el acontecer fugaz de la palabra oral en clase. Es un texto informal que va dirigido a sí mismo y el principal requisito es que evoque en la mente la enseñanza del

profesor. Este texto sigue el orden de la exposición, salvo en los momentos en que el estudiante reordena las ideas haciendo paráfrasis de las palabras del profesor.

Figura 14. Respuesta encuesta, tipos de texto que escribe en su formación como docente

3. En las actividades académicas que Usted realiza para su formación como normalista superior, los textos que escribe son:				
	Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
a. Apuntes de clase	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Talleres	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Ensayos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Esquemas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Informes de lectura	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Resúmenes	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Retatorias	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
h. Proyectos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
i. Planes de clase	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
j. Diarios pedagógicos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Informes de investigación	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Presentaciones en diapositivas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Foros/chatar webs/blogs	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Otros ¿Cuáles?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La estructura de los apuntes de clase depende del encadenamiento que hace el profesor de los diferentes aspectos del tema. Tiene una relación con el dictado, pero con mayor libertad para seleccionar los aspectos más relevantes de la exposición del docente y para hacer paráfrasis que resuman las repeticiones tan características de la oralidad. Apremia la celeridad en la explicación. La necesidad de hacer apuntes de clase depende de la capacidad de comprender del estudiante, de la fijación en su memoria de los conocimientos y los procedimientos que son presentados, de la reutilización de lo explicado en las clases posteriores, como forma de articulación entre los temas enseñados y los nuevos y, de su utilización en la evaluación. También depende de la valoración, que hace el estudiante de la importancia de los temas tratados y de la posible revisión de los cuadernos o portafolios de la asignatura. Los apuntes de clase ponen de presente la pervivencia de roles de docentes y discentes en la función de transmisión de los conocimientos y procedimientos, mediante el uso del lenguaje. Pese a las tradiciones y los roles establecidos en las instituciones educativas, es el estudiante quien decide hacer o no, apuntes de clase. También pervive la idea tradicional de que el profesor quien sabe y transmite lo sabido en sesiones de aula.

Más allá de la necesidad de hacer apuntes para poder volver a la fuente, para luchar contra el olvido, estos se hacen en desarrollo de unas prácticas sociales educativas que han impuesto formas de ser y estar en la educación escolarizada. Los apuntes de clase, como generalmente no están sometidos a la evaluación y la vigilancia y como son muy personales, en el ciclo complementario, no exigen un respeto por los aspectos formales de tipo gramatical, ortográfico y caligráfico. El apunte se escribe para quien lo escribe y sobre lo presentado como saber validado, como conocimiento reconocido, por lo tanto, es generalmente impersonal. Sin embargo, hay un elemento que hace pensar en la valoración social que se puede hacer de un estudiante por sus apuntes de clase.

Los apuntes de clase varían en su forma y en su contenido de acuerdo con la asignatura: los apuntes de clase en las ciencias naturales y las matemáticas tienen unas exigencias formales y de contenidos que consideran la exactitud, las cantidades y las relaciones lógicas y causales. En las asignaturas que corresponden a las ciencias sociales, la forma y el contenido son diferentes y las secuencias de los hechos y los conceptos se atienen más al curso de la historia y al desarrollo de la sociedad y a la cultura y, por lo tanto, a las posibilidades de significar y de interpretar son más subjetivas.

Como el uso de los apuntes es más individual que social, se libera, algo, de las presiones de la vigilancia sobre lo actuado, sin embargo, como los apuntes de clase son contextuados, puede suceder que sean objeto de revisión y valoración por parte del profesor. Aunque los desempeños de los estudiantes están en buena parte relacionados con los apuntes de clase, su producción, circulación y uso es de carácter personal y, por tanto, no se le imponen todos los rigores de la escritura pública, formal y objeto de escrutinio por parte de personas o instancias de poder en la institución educativa.

El hecho de que la escritura que más se utiliza en la vida académica de los estudiantes tenga características personales e informales puede incidir en la actitud que los estudiantes asumen en la escritura de otro tipo de textos que, por su género y por la relación con otros aspectos más públicos y formalizados de la actividad educativa, tienen exigencias variadas. A diferencia de la mayoría de los textos que se escriben en el desarrollo de la formación de los estudiantes del ciclo complementario, los apuntes de clase se hacen de forma manuscrita, generalmente en cuadernos dedicados para tal fin, con lápiz y/o lapicero. Los apuntes de clase se constituyen en uno de los últimos refugios de la escritura a mano, porque los textos escritos para pasar por el escrutinio de los docentes, generalmente se escriben en forma digital, con procesadores de texto en computadores de mesa, portátiles y tabletas (tablets) y son presentados en forma impresa, en papel bond tamaño carta y con especificaciones técnicas de fuentes y de su tamaño, espaciado, márgenes y con diseño de página y demás formalidades de acuerdo con reglas nacionales e internacionales para trabajos escritos.

Los apuntes de clase, además de ser escritos a mano, sobre papel, con lápices y lapiceros de diferentes colores, con espaciados, tipos de letra y tamaños al gusto de quien escribe; combinan la escritura alfabética con otro tipo de modos culturales de significar (multimodales) como dibujos, emoticones, gráficos, cuadros, líneas de señalización, combinación de colores, uso diferenciador de los tamaños y tipos de letra y de los espacios de distribución de los signos utilizados.

Los géneros de texto, articulados con prácticas sociales, tienen sus tiempos y espacios de uso. Los apuntes son una escritura del durante porque ocurren paralelamente a los enunciados emitidos por el profesor para contrarrestar la fugacidad de la palabra oral y la momentaneidad de la secuencia de exposición. Su uso depende de la secuencia del tema tratado -presentación,

explicación, ejemplificación, ejercitación, aplicación- y de las necesidades particulares del estudiante. Apela, además, a la capacidad de síntesis de lo tratado, a la organización de lo dicho en vinculación con el saber comprendido y compartido.

El texto escrito que los estudiantes (92%) reconocen como el más utilizado, después de los apuntes, es el plan de clase. Este texto sigue un formato diseñado con secuencias de actividades y de la propuesta de trabajo que el sistema educativo nacional ha propuesto: por dimensiones (Preescolar) o por competencias (Básica Primaria). En esos textos los estudiantes planean y describen lo que van a hacer en las clases, teniendo en cuenta lo que el formato prototípico de los momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre y señalando los recursos y las fuentes que van a utilizar. Las orientaciones para su diligenciamiento son hechas por los docentes encargados de las prácticas pedagógicas investigativas, por quienes orientan los cursos de investigación y comunicación, competencias comunicativas e, incluso, desde las didácticas enseñadas.

De acuerdo con Cassany, D. (2006, 24) el género es “la estructura discursiva, el recurso retórico o la acción comunicativa que utilizamos los profesionales para solventar buena parte de las tareas o las actividades que debemos resolver en nuestra disciplina y en nuestro ámbito laboral”. Desde este punto de vista, se puede decir que la necesidad de formar a los futuros docentes para ejercer su encargo social de acuerdo con lo dispuesto por el sistema educativo, ha hecho que la actividad social de enseñar se convierta en un procedimiento que se desarrolla paso a paso con el fin, supuesto, de alcanzar el objetivo de la acción pedagógica con mayor eficiencia y eficacia.

Sin embargo, la modelación pedagógica mediante un esquema textual que organiza la actividad en momentos, puede recaer en la homogenización, lo que deja por fuera la opción que

el estudiante tenga mayor libertad en su planificación. La modelación de la clase de acuerdo con los patrones establecidos (momentos y elementos), hace que se pierdan las diferencias entre las materias, entre los grupos, entre los contextos, entre los individuos y que se imponga un modelo general de organizar la clase. El instrumento que guía la escritura de este texto es un formato para la planeación de clase, que empodera la actividad del profesor y las orientaciones del sistema educativo, pero que se olvida que la actividad pedagógica es una forma de interacción social que involucra a otros interlocutores fundamentales. Al darle más énfasis al formato se olvida la esencia del contenido y los requerimientos actuales de la interacción didáctica en la que se incluyen nuevas formas de organización de la actividad, los cambios de roles de los actores, los contextos de enseñanza, entre otros.

El plan de texto se escribe antes de la actividad y su función es organizarla. Aunque el plan de clase es un texto escrito para organizar la actividad del estudiante - practicante, es objeto de la vigilancia y del control del profesor, quien lo revisa y lo evalúa. Es decir, que el plan de clase se escribe con orientación a dos personas: el estudiante – practicante y el profesor. Para el estudiante es guía para la acción y, para el profesor, es seguimiento de las actividades de desempeño y de formación del estudiante. Los planes de clase son guiones que muestran la habilidad de los estudiantes para participar en las prácticas y, también, la habilidad para representarlas.

La matriz del formato sigue la estructura canónica: apertura, desarrollo y cierre que se asemeja a la estructura de la actividad, toda vez que el texto, se supone como una expresión de la experiencia humana. Esta enseñanza sistemática de la construcción de este texto se ha venido trabajando en las prácticas pedagógicas investigativas. Es decir, que este modo de escritura corresponde a la práctica social pedagógica y a la práctica social de investigación educativa,

como es entendida y practicada en la institución. Eso quiere decir que su uso, su ubicación, las funciones cognitivas e interpersonales que promueve, sus usuarios, sus propósitos, su dominio, su estructura y sus formalidades están en relación directa con las prácticas pedagógicas.

Figura 15. Guía para la planeación de clases

 <p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA Resolución de aprobación No 0160 de 08-08 de 2012 Florencia Caquetá Nº 900.009.397-4</p>		 <p>Nº 900.009.397-4</p>																					
PREPARACIÓN DE CLASE																							
INSTITUCIÓN: _____ TIPO DE CENTRO: _____																							
GRADO/CURSO/NIVEL: _____ FECHA: _____																							
MAESTRO CONSEJERO: _____																							
MAESTROS (AS) EN FORMACIÓN: _____																							
SEMESTRE: _____ TIPO DE PPI: _____																							
<p>PROBLEMA O SITUACIÓN A RESOLVER CON LA PPI: (Este debe plantearse de acuerdo con las competencias a desarrollar en cada uno de los semestres en relación con la PPI)</p> <p>_____</p>																							
<table border="1"> <thead> <tr> <th>AREA</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>NUCLEO TEMATICO</p> <p>En este espacio se enuncia el nombre de la temática y subtema a abordar en la clase</p> </td> <td></td> </tr> <tr> <td> <p>ESTANDAR</p> <p>Se toma del documento estándares básicos de competencias de cada una de las áreas</p> </td> <td></td> </tr> <tr> <td> <p>COMPETENCIA</p> <p>Se redacta de acuerdo con el estándar. Su estructura es acción-sujeto-codición y deben formularse con un verbo en infinitivo</p> </td> <td></td> </tr> <tr> <td> <p>DESEMPEÑO DE COMPETENCIAS</p> <p>Deben corresponderse con el tema, estándar y competencia planteada. Permiten identificar los avances en el desarrollo de la competencia y deben formularse con un verbo en presente simple y en tercera persona a partir de los subprocesos que aparecen en el documento de estándares</p> </td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		AREA		<p>NUCLEO TEMATICO</p> <p>En este espacio se enuncia el nombre de la temática y subtema a abordar en la clase</p>		<p>ESTANDAR</p> <p>Se toma del documento estándares básicos de competencias de cada una de las áreas</p>		<p>COMPETENCIA</p> <p>Se redacta de acuerdo con el estándar. Su estructura es acción-sujeto-codición y deben formularse con un verbo en infinitivo</p>		<p>DESEMPEÑO DE COMPETENCIAS</p> <p>Deben corresponderse con el tema, estándar y competencia planteada. Permiten identificar los avances en el desarrollo de la competencia y deben formularse con un verbo en presente simple y en tercera persona a partir de los subprocesos que aparecen en el documento de estándares</p>		<table border="1"> <tbody> <tr> <td> <p>INICIO O APERTURA</p> <p>(creación de ambientes de aprendizaje y activación de conocimientos previos)</p> </td> <td></td> </tr> <tr> <td> <p>DESARROLLO</p> <p>(Aplicación de estrategias y actividades para la apropiación de nuevos conocimientos)</p> </td> <td></td> </tr> <tr> <td> <p>FINALIZACIÓN o CIERRE</p> <p>Desarrollo de actividades de recapitulación, evaluación, metacognición y transferencia de saberes para identificar el alcance de la competencia (fortalezas y debilidades)</p> </td> <td></td> </tr> <tr> <td> <p>RECURSOS</p> <p>Registro de los materiales y ayudas a emplear en el desarrollo de la clase (libros, folletos, carteleras, audios, equipos, pinturas, etc)</p> </td> <td></td> </tr> <tr> <td> <p>BIBLIOGRAFÍA</p> <p>Registro de las fuentes (físicas y virtuales) tenidas en cuenta en la planeación de las clases como PE (plan de estudios), estándares, libros de texto o guías, direcciones electrónicas.</p> </td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		<p>INICIO O APERTURA</p> <p>(creación de ambientes de aprendizaje y activación de conocimientos previos)</p>		<p>DESARROLLO</p> <p>(Aplicación de estrategias y actividades para la apropiación de nuevos conocimientos)</p>		<p>FINALIZACIÓN o CIERRE</p> <p>Desarrollo de actividades de recapitulación, evaluación, metacognición y transferencia de saberes para identificar el alcance de la competencia (fortalezas y debilidades)</p>		<p>RECURSOS</p> <p>Registro de los materiales y ayudas a emplear en el desarrollo de la clase (libros, folletos, carteleras, audios, equipos, pinturas, etc)</p>		<p>BIBLIOGRAFÍA</p> <p>Registro de las fuentes (físicas y virtuales) tenidas en cuenta en la planeación de las clases como PE (plan de estudios), estándares, libros de texto o guías, direcciones electrónicas.</p>	
AREA																							
<p>NUCLEO TEMATICO</p> <p>En este espacio se enuncia el nombre de la temática y subtema a abordar en la clase</p>																							
<p>ESTANDAR</p> <p>Se toma del documento estándares básicos de competencias de cada una de las áreas</p>																							
<p>COMPETENCIA</p> <p>Se redacta de acuerdo con el estándar. Su estructura es acción-sujeto-codición y deben formularse con un verbo en infinitivo</p>																							
<p>DESEMPEÑO DE COMPETENCIAS</p> <p>Deben corresponderse con el tema, estándar y competencia planteada. Permiten identificar los avances en el desarrollo de la competencia y deben formularse con un verbo en presente simple y en tercera persona a partir de los subprocesos que aparecen en el documento de estándares</p>																							
<p>INICIO O APERTURA</p> <p>(creación de ambientes de aprendizaje y activación de conocimientos previos)</p>																							
<p>DESARROLLO</p> <p>(Aplicación de estrategias y actividades para la apropiación de nuevos conocimientos)</p>																							
<p>FINALIZACIÓN o CIERRE</p> <p>Desarrollo de actividades de recapitulación, evaluación, metacognición y transferencia de saberes para identificar el alcance de la competencia (fortalezas y debilidades)</p>																							
<p>RECURSOS</p> <p>Registro de los materiales y ayudas a emplear en el desarrollo de la clase (libros, folletos, carteleras, audios, equipos, pinturas, etc)</p>																							
<p>BIBLIOGRAFÍA</p> <p>Registro de las fuentes (físicas y virtuales) tenidas en cuenta en la planeación de las clases como PE (plan de estudios), estándares, libros de texto o guías, direcciones electrónicas.</p>																							

El 87% de los estudiantes consideran el diario pedagógico como el tercer texto más utilizado en su proceso de su formación docente. El diario pedagógico es un texto narrativo que da cuenta de las prácticas pedagógicas diarias que desarrollan los estudiantes. Para su elaboración hay una guía que comprende la información general del lugar de la práctica, los actores, los tiempos. Seguidamente, hay una orientación que comprende tres momentos del desarrollo de las prácticas realizadas: la descripción de lo realizado; la interpretación de las experiencias vividas en el desarrollo de la práctica y; la reflexión y proposiciones pedagógicas (metacognición) en la que se vuelve sobre la experiencia y se trata de identificar los elementos que fueron positivos para el aprendizaje de los estudiantes de la escuela donde se lleva a cabo la práctica y para la formación de los normalistas superiores.

Figura 16. Guía para la construcción del diario pedagógico



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR
 PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
 RESOLUCION DE APROBACION N°96160 DE AGOSTO 08 DE 2012
 Florencia, Caquetá

GUÍA DE ORIENTACIÓN DEL DIARIO PEDAGÓGICO

PPI N° _____
 Tipo de Práctica: _____

Fecha: _____ Grado _____ Curso _____
 Centro de Práctica _____
 Maestro en formación: _____
 Maestro(s) asesor(es): _____
 Maestro consejero: _____
 Objetivo General: _____
 Competencias (Practicante): _____
 Preguntas **problemáticas**: _____

DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	REFLEXIÓN/PROPOSICIÓN:
Registro de las actividades realizadas u observadas, los contextos-ambientes, la metodología y estrategias empleadas, contenidos, orientados, teorías abordadas, entre otros. Para ello puede guiarse con los siguientes interrogantes: ¿de qué se trató la experiencia de PPI?, ¿dónde y con quienes se realizó?, ¿con qué propósito?, ¿cómo se llevó a cabo (paso a paso sintetizado y en orden cronológico)?, ¿qué papel jugó Ud y qué actividades desarrolló o se desarrollaron?	Lectura y análisis de las situaciones observadas o desarrolladas, para lo cual Ud. puede guiarse con por siguientes preguntas: ¿Qué se puede decir de: el contexto, las actividades desarrolladas, el rol que Ud. jugó, los temas o aspectos tratados? ¿Qué necesidades o dificultades se presentaron en la PPI (teóricas, pedagógicas o didácticas) o en el CP?, para ello se debe enumerar y describir estas dificultades. ¿Hasta qué punto se logró el objetivo de la actividad y se respondió a sus expectativas?	Reflexión crítica sobre los hechos o situaciones problemáticas que merecen consideración y aportes para su solución. Para ello puede guiarse con los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los problemas o dificultades identificadas que considera urgentes de solucionar y por qué? y ¿Qué sugerencias puedo aportar para solucionar dichos problemas? Aparte de lo anterior en este espacio debe dejar claridad sobre: ¿Qué nuevos aprendizajes obtuve de la experiencia de PPI para mi formación personal, profesional e investigativa?, ¿cómo la práctica me permitió aprenderlos?, ¿cómo me sentí en el desarrollo de la actividad? y ¿Qué aspectos me comprometo a profundizar o mejorar? Se puede incluir otros aspectos que considere necesario y que permitan reflexionar sobre fortalezas, debilidades y aspectos por mejorar.

OBSERVACIONES GENERALES DEL CONSEJERO Y/O ASESOR:

Se han establecido los espacios de descripción, interpretación y reflexión que ordenan el texto desde una secuencia lógica y cronológica que hace la escritura de los diarios pedagógicos parecida a las secuencias de algunos informes de investigación. Sin embargo, la sugerencia que se hace para su redacción es que se haga la reconstrucción de la experiencia vivida en episodios significativos para una mejor comprensión de lo esencial que se ha vivido en la experiencia.

Los diarios pedagógicos pueden tener doble destinatario: el estudiante y los profesores que orientan y acompañan la práctica pedagógica investigativa. Esta condición pone el diario pedagógico en las fronteras entre lo personal y lo público, lo espontáneo y lo controlado por otros, con rangos diferentes en las relaciones de poder en el acto educativo y formativo.

Un texto narrativo con estas características no busca dar cuenta de verdades estables y duraderas sino de verdades creíbles, es decir aceptadas por el practicante y sus profesores, pues una cosa es la realidad, otra cosa lo vivido en las prácticas y, otra cosa diferente, la narración de la experiencia vivida. Aquí vale recordar la perspectiva sociocultural del conocimiento, para aplicarlo a la versión narrativa de las prácticas pedagógicas e investigativas, es decir, que el conocimiento es relativo, porque depende del tiempo, del lugar y de la posición desde la cual se vive la experiencia y se da cuenta de ella a través de la escritura. En consecuencia, la versión de las prácticas que se escribe en los diarios es local, personal y subjetiva. En los textos de los diarios hacen presencia, no solamente las voces de los maestros en formación, también emergen las voces de los estudiantes con quienes se realizan las prácticas, la del maestro consejero o titular de curso donde se realizan las prácticas y las voces de los profesores de práctica e investigación, entre otras.

En síntesis, en la escritura de los diarios pedagógicos se hace referencia a las experiencias de la práctica pedagógica e investigativa señalando las dimensiones personales, las dimensiones

humanas y las relaciones individuales y socioculturales de esas experiencias. Los conocimientos que se expresan en los diarios están situados en un contexto, sirven de evidencias de un momento en el desarrollo de su formación, son parciales en cuanto son producto de la mirada de un actor del proceso, son provisionales porque dan cuenta de lo que pasó en la experiencia vivida en un momento específico y se caracterizan por reunir múltiples voces, puntos de vista, valores de verdad e interpretaciones. Además, los diarios pedagógicos son formas de organizar el conocimiento, los valores compartidos y las creencias comunes frente a las actividades del enseñar y el aprender.

El 87% de los estudiantes consideran que los talleres son el cuarto modo de escritura más frecuente en su formación como docentes, considerando el taller como una actividad de enseñanza y aprendizaje que pone en interacción social comunicativa, en forma escrita, al docente con los estudiantes. El profesor selecciona o elabora un material con unos interrogantes orientados a generar en los estudiantes actividades de lectura, consulta, aplicación de conceptos o ejercitación, con el objetivo de que se apropien de un cuerpo de conocimiento y/o procedimientos útiles para su formación. El estudiante realiza las acciones necesarias para responder a los interrogantes y escribe sus respuestas. En realidad, el taller es una forma del diálogo académico entre los docentes y los estudiantes. El escrito de las soluciones del estudiante es la respuesta a las interrogaciones del profesor. Quien pregunta el poder de interrogar y la autoridad para verificar la validez de las respuestas y evaluar su corrección en forma y contenido.

El texto del estudiante está condicionado por el texto del profesor en la medida en que tiene unas orientaciones que determinan cuándo responder, qué responder, cómo responder, para que responder, dónde responder, etc. Se aleja, de esta manera, de la condición del taller como un

hacer desde iniciativas propias y búsqueda de caminos propios para la construcción del conocimiento.

Los talleres permiten la profundización o evaluación de temas y pueden trabajarse en forma individual y en grupos. Este texto se presenta en todos los semestres como una estrategia utilizada en cada una de las asignaturas que ven los estudiantes a lo largo de su formación. Es una actividad de aprendizaje que despliega la capacidad de trabajo del estudiante, que lo compromete en su desarrollo y que, además, de producir apropiación aplicada del conocimiento educa en la responsabilidad, en la paciencia y en la disciplina. El informe escrito de los resultados del trabajo del taller obliga a escribir, no simplemente como una tarea de transcripción, sino como un intento de representar las soluciones a las que ha llegado en su trabajo. Es decir, como ejercicio del desarrollo de la capacidad de comprensión de lo consultado y de su comprensión, de forma escrita.

El 83% de los estudiantes encuestados considera que la relatoría ocupa el 5º puesto entre los textos escritos que tienen que utilizar en su proceso de formación. La relatoría es un texto que reconstruye en forma sintética el conjunto de actividades lectivas realizadas durante la clase. La responsabilidad de escribir la relatoría puede ser delegada a un estudiante o realizada por todos y leída posteriormente en clase. Este tipo de texto tiene los datos que dan cuenta de lugar y fecha, asignatura, tema tratado, profesor encargado de orientar la actividad y las referencias a fuentes en el tema tratado. Generalmente se escribe la motivación del texto en relación con los objetivos de formación.

En el desarrollo del texto se tienen en cuenta los planteamientos hechos, la jerarquización de ideas, los conceptos más importantes, los comentarios críticos en relación con el tema: sus puntos de fortaleza y de debilidad. La relatoría es por lo general un texto corto que se diferencia

de los apuntes de clase en que es exigido por el profesor, está sujeto a control, maneja una estructura canónica, aunque puede variar la forma de organización, de acuerdo con los objetivos para los cuales se utiliza. Su escritura se hace en dos momentos: la toma de apuntes durante la actividad en forma manuscrita y su reorganización posterior en otro soporte, generalmente digitalizándolo para que se ajuste a los parámetros exigidos y resista el escrutinio de los compañeros y del profesor ya que la relatoría generalmente es leída y comentada en clase. El objetivo no es solamente articular lo expuesto con lo nuevo, sino la memoria de la actividad desarrollada. Busca desarrollar la capacidad de síntesis, de alejarse de la realidad concreta y verse desde una visión crítica, de organización y de representación y, el desarrollo de competencias profesionales y de escritura entre los estudiantes. La versión que llega a la clase, puede estar impresa y la copia digitalizada puede circular entre el estudiante y el profesor como un texto al que se vuelve para recordar lo sustantivo sobre el tema que trata.

Con la emergencia y el uso paulatino de los computadores, los video beams (proyectores), las memorias USB, la conectividad a internet, el manejo de aplicaciones para elaborar presentaciones (Power Point, Prezi, Pow toon, Emaze), la disponibilidad de ayudas y la circulación de presentaciones sobre los diferentes temas en internet; el texto de las presentaciones, se fue haciendo de uso frecuente por parte de profesores y los estudiantes, como un recurso para desarrollar actividades de información, formación e instrucción en las asignaturas del currículo. Este tipo de texto se conoce como infografías pues tienen la finalidad de mostrar de forma sintética y multimodal un tema para evidenciar comprensión y capacidad de explicación o con el fin de ser presentados y explicados ante sus compañeros. En este género textual pueden incluirse: los esquemas, los mapas mentales y las redes semánticas. Las presentaciones combinan espacios, colores, imágenes, videos cortos, sonidos, tamaños, lo cual hace evidente su carácter multimodal.

Con las transformaciones y los procesos de acreditación de las Normales Superiores y las exigencias de la reflexión sobre el acto educativo se fomentó el interés en el componente pedagógico, en las didácticas específicas, las prácticas pedagógicas la investigación formativa.

Estas tendencias modifican las prácticas de enseñanza y fomentan la introducción de otros géneros textuales como la elaboración de proyectos y de los informes de investigación, los cuales son ubicados por un (60%) de los estudiantes encuestados como el 7° y 8° modo de escritura en su formación docente. Estas modalidades de texto son abordados por los estudiantes que se encuentran o superan el tercer semestre de formación, a partir del cual las prácticas pedagógicas investigativas se empiezan a abordar mediante el diseño y ejecución de proyectos que atienden los problemas más relevantes evidenciados en las prácticas y son asumidos por los maestros en formación con la orientación y acompañamiento de algunos docentes (maestro consejero, maestro asesor y maestro director).

En conclusión, los textos que escriben los estudiantes se pueden reagrupar, de acuerdo con Cassany (2006), en géneros disciplinarios así: académicos, científicos y familiares.

El género académico está relacionado con las actividades lectivas que se desarrollan, en general, en las asignaturas y que comprende: apuntes de clase, tareas, trabajos, evaluaciones, comentarios de texto y exposiciones, entre otros. Ese grupo alcanza el mayor porcentaje de actividades de escritura realizadas por el estudiante y, mediante su producción, su recepción y su transformación en otros textos que los recontextualizan en las prácticas sociales de enseñanza y aprendizaje es que se llevan a cabo los procesos más frecuentes de formación de los nuevos docentes.

La actividad de escribir, como la actividad humana, en general, Leontiev (1978) tiene un antes, un durante y un después, que corresponden a la fase de orientación, la fase de ejecución y

la fase de reflexión sobre lo actuado, y que se traducen, en las etapas de producción escritural en: planificación textual, textualización y revisión. Sin embargo, los contextos, los actores, las motivaciones, los destinatarios, los instrumentos utilizados, los fines a los que se orientan y las normas que los regulan, varían de acuerdo a las acciones que se desarrollan en la actividad de enseñar: por ejemplo los apuntes de clase tienen un destinatario, un tiempo, unas regulaciones, unos instrumentos, unos espacios y unos modos de significar culturalmente, que no tiene el proyecto de investigación.

En este mismo género textual están los textos similares que son producto del trabajo pedagógico relacionado con las prácticas y tienen que ver con su preparación, su desarrollo y su evaluación o rendición de cuentas de estas actividades. Aquí se ubican los planeadores de clase, los diarios pedagógicos y los informes de prácticas. Esta variante, aunque similar, se direcciona sobre la base de formatos que retoman las fases canónicas de construcción de un texto: introducción-inicio, desarrollo y cierre-reflexión. Y, tiene consideraciones sobre los aspectos que hay que tener en cuenta en cada uno de los tres momentos. El orden de desenvolvimiento de la actividad le da orientación al texto y la experiencia se transforma en significación mediante textos que tienen, de común, características narrativas. El estudiante escribe siguiendo la secuencia de la actividad, ordenada por el flujo del tiempo en la realidad pragmática y la pone en relación con los aspectos y los pasos que el formato direcciona.

Otro género que se identifica en las prácticas de escritura de los estudiantes es el familiar o social. En este género se reconocen textos como las reflexiones, los comentarios, los mensajes excusados informales y las notas.

Como puede verse, en la medida que la escritura de los estudiantes está más sujeta a lo público, a la vigilancia y a la evaluación, tiene que someterse a las normas, a los patrones de la

racionalidad, a los formatos y a los procedimientos y se alejan las posibilidades de expresión de los aspectos socio-afectivos (sentimientos y emociones), y de lo volitivo, es decir, de los actos y fenómenos de la voluntad. Incluso se limitan los aspectos ético-valorativos, o sea, los que tienen que ver con el discernimiento de los valores, pues la racionalización de las prácticas de la escritura tratan de restringir la subjetividad en favor de la objetividad.

En un porcentaje menor, pero con una tendencia a la consolidación, aparece un tercer género, el científico, que se producen por la implementación en las Normales Superiores, del componente de investigación formativa. Los textos que se escriben son los protocolos de registro de información o lecturas de contexto, protocolos o planeadores de actividad investigativa, los proyectos de investigación, los informes de avances de investigación (51%). Estos textos corresponden a la etapa de orientación de la investigación, a la etapa de desarrollo del trabajo de investigación y a la presentación de los resultados obtenidos. Cada uno de los textos está articulado a la actividad de investigación y tiene las características propias de cada una de las grandes fases de la investigación: prediagnóstico, diagnóstico, pronóstico y evaluación del proceso.

Lo que se ha expuesto hasta aquí permiten ver que **las motivaciones de la escritura giran en torno a las actividades de aprendizaje que ocurren en las prácticas sociales propias de la formación profesional docente; la emergencia de la investigación como componente reflexivo sobre el quehacer formativo docente y la presencia de los sentimientos y las emociones y los conflictos que surgen en el desarrollo de la personalidad de los docentes, como seres humanos y como ciudadanos.**

Esto coincide con los planteamientos Anna Camps y Cassany sobre la visión de la escritura como práctica sociocultural, cuando afirman que: los textos dependen de los usuarios y

sus saberes, sus necesidades concretas de comunicación, sus discursos y los contextos donde se da su producción e interpretación (Camps,1997) y cuando Cassany precisa que las diferentes formas sociales de usar el lenguaje dependen de múltiples propósitos con que se empleen y que la importancia que estos deben cobrar en la enseñanza de la escritura debe estar relacionada con las prácticas profesionales de sus usuarios (Cassany, 2006).

4.2.4. Funciones de la escritura

Las funciones que cumple la escritura académica en la formación de los maestros normalistas superiores pueden resumirse de la siguiente manera:

Servir de ayuda memoria para darle duratividad a las exposiciones, a las explicaciones, a los ejemplos, a los ejercicios y a las aplicaciones de los contenidos enseñados. Esta escritura va dirigida a la misma persona que escribe, es generalmente manuscrita sobre papel con lápiz y lapicero, es multimodal y personal. No se atiene a estructuras fijas, es informal y puede tener valoraciones y expresiones de sentimiento y emociones.

Para responder a las exigencias propias de los cursos académicos en relación con las tareas, las consultas, los talleres, elaboración de diapositivas, las relatorías, las presentaciones, así como responder a exámenes. Esta escritura que está orientada hacia el profesor como receptor se atiene más a las formalidades, a la objetividad, a los procedimientos y a los formatos.

Para informar acerca de las actividades y procesos propios de las prácticas pedagógicas investigativas. Estos textos combinan lo objetivo con lo subjetivo, lo formal con lo informal, lo racionalizado con las situaciones contextuales, las reflexiones con las percepciones. Planes, diarios, informes de práctica.

Proponer, ejecutar o informar sobre acciones investigativas derivadas de las prácticas mediante la presentación de proyectos de investigación, los avances y los informes finales que

son textos que buscan organizar las experiencias de observaciones, descripciones, definiciones, comparaciones jerarquizaciones, clasificaciones, argumentaciones y generalizaciones tenidas en los trabajos reflexivos sobre los fenómenos de la práctica educativa.

Para participar en la discusión, construcción y evaluación de documentos y procesos institucionales como la construcción y ajustes a manual de convivencia, análisis de resultados ICFES, evaluación institucional, entre otros.

Comunicar ideas, sentimientos y emociones de forma autónoma_ mediante notas, excusas, mensajes, etc. en los que se piden favores, se informa de algo, se expresan sentimientos, estados de ánimo, entre otros.

4.3. La enseñanza de la escritura en el Programa de Formación Complementaria

Esta caracterización toma como referentes el proyecto educativo institucional, las encuestas, la revisión de algunos de los programas académicos que orientan los maestros y los portafolios pedagógicos. De acuerdo con el plan de estudios que presenta el PEI, el currículo de la Normal está organizado desde cuatro núcleos: ciencia y tecnología, arte y cultura, comunicación y convivencia, y pedagogía; y desde los dos últimos núcleos se orienta la enseñanza de la escritura. En el caso de comunicación y convivencia se hace mediante un proyecto llamado Comprensión y producción textual y uso de los medios de comunicación en el aprendizaje y la enseñanza, desde el cual se desprenden los cursos de comunicación, competencias comunicativas y proceso de escritura de textos académicos.

Algo similar ocurre desde el núcleo de pedagogía en el que se observa que la escritura es un ejercicio que aparece implícito desde los desarrollos de los cursos de investigación que toman los estudiantes los cuales se complementan y articulan con las prácticas pedagógicas

investigativas que se realizan en cada semestre y desde las cuales se conduce al estudiante al desarrollo de competencias tanto comunicativas como investigativas toda vez que se exige a los estudiantes escribir para y sobre el desarrollo de sus prácticas mediante el uso de textos como preparadores de clase, diarios pedagógicos, y portafolios pedagógicos (Normal Superior, 2012).

Lo anterior permite afirmar que la enseñanza de la escritura académica en el Programa de Formación Complementaria se aborda especialmente desde unos pocos cursos o campos que son: comunicación, competencias comunicativas, proceso de escritura de texto académico y de forma especial se hace desde la articulación de la investigación y la práctica pedagógica, es decir desde las prácticas pedagógicas investigativas es que se hace énfasis de forma directa e indirecta a estos procesos tanto desde las competencias como desde las acciones que en los distintos semestres los estudiantes deben desarrollar (PEI Normal Superior, 2012). Además revela la existencia de un plan que permite a los estudiantes fortalecer sus procesos escriturales mediante el curso de “Procesos de escritura de texto académico” este se cursa en el IV semestre, a puertas de culminar la formación y es desde allí que se aborda de forma directa la escritura académica y que según el programa académico, se centra en los procesos de escritura que conducen a la construcción del proyecto de investigación que los estudiantes perfilan o desarrollan en ese momento mediante sus prácticas pedagógicas investigativas.

También se relaciona con este plan, de forma menos directa, la existencia de cursos como comunicación y competencias comunicativas desde los cuales se ofrecen pautas para el desarrollo de destrezas y competencia comunicativas mediante las cuales se favorecen los procesos escriturales de los estudiantes que buscan su articulación con las Prácticas Pedagógicas Investigativas ya que estas son asumidas como ejercicio motor o vital en la formación docente.

En la orientación de los procesos generales de escritura al cruzar información de resultados de dos preguntas de la encuesta aplicada a los estudiantes mediante una pregunta con opciones

múltiples y la misma pero de tipo abierta, se encontraron incluso contradicciones pero se logró establecer que lo que los docentes hacen para orientar, acompañar y evaluar los textos es: asignan un tema sobre el cual solicitan la escritura, hacen algunas recomendaciones sobre el tipo de texto e incluso finalidad y sugieren el uso de elementos ortográficos y gramaticales, principalmente; de igual forma sugieren la construcción de un borrador, su revisión y reescritura atendiendo a elementos ortográficos y de organización textual.

Cuando los procesos son derivados de lecturas de textos que abordan en las clases sugieren que los estudiantes lean varias veces los textos e identifiquen ideas centrales y sobre ellas escriban párrafos e incluso ideas que deben ser releídas y mejoradas ojalá con el apoyo de sus compañeros, dado que estos ejercicios no siempre se realizan de forma individual. Estos textos generalmente son revisados en la misma clase sobre los que el profesor hace recomendaciones y los estudiantes corrigen y reescriben sus textos. Cuando la escritura se hace en el aula es más asistida por los maestros porque revisan, identifican y discuten sobre las dificultades que se van presentando en la producción del texto, lo que significa que cuando estas prácticas de escritura se desarrollan en el espacio de clase en donde los maestros acompañan presencialmente el proceso de escritura se lleva al estudiante a plantear con mayor pulcritud, claridad y acierto sus ideas y a responder con el tipo de texto que el maestro solicita.

Tabla 6. Evidencia de las orientaciones y acompañamiento que brindan los maestros al escribir

PREGUNTA 11. Diga con sus palabras cuales son las principales actividades que realiza un docente cuando les enseña a escribir un texto	Frecuente	%
El profesor da un tema y unas instrucciones para que entreguemos el trabajo: síntesis, mapa conceptual, esquema o reflexiones escritas, estructura, ortografía, signos de puntuación, vocabulario.	13	31
Poner un tema, sacar las ideas más importantes de éste, con esas ideas elaborar un párrafo, leer el párrafo y corregirlo, volverlo a corregir teniendo en cuenta la cohesión y la coherencia, el docente lo revisa y realiza comentarios o correcciones y lo entrega al estudiante para que corrija los errores	11	26
Hacer lectura regulada, organizar vocabulario y luego escribir el texto teniendo en cuenta la idea principal, el desarrollo de ésta y la finalización	7	17
Explican los textos a utilizar, se hace un ejercicio de forma grupal junto con el docente y se hace ejercicio individual para calificar	4	10
Algunas actividades son: ensayos, resúmenes, autobiografías, planes de clase, entre otros	1	2
No responde	1	2

Para orientar la escritura relacionada con las prácticas pedagógicas investigativas los maestros suministran a los estudiantes una serie de guías o protocolos que contienen elementos y pautas para su desarrollo y presentación y desde los espacios de clase se presentan-explican sobre el cómo hacerlo, se resalta la importancia o utilidad de estos ejercicios en el proceso de formación y en el desarrollo de sus prácticas investigativas. De igual forma se recomienda que los textos sean escritos a mano y que luego se emplee el computador para crear presentaciones a través de Power point y procesadores de texto.

Tabla 7. Uso de medios en la escritura

PREGUNTA 4. Cuando los maestros asignan la escritura de textos les sugieren el uso de		TOTALES			
		Frecuente	%	Nunca	%
1	Papel y lápiz	38	90	4	10
2	Presentaciones en Power Point	24	57	18	43
3	Procesadores de texto	17	40	25	60
4	Tablero y marcador	14	33	28	67
5	Presentaciones en Prezzi	6	14	36	86
6	Cd	2	5	40	95
7	Tablet	1	2	41	98
8	Celulares	0	0	42	100
9	Otra ¿cuál? _____	0	0	4	10

Como se puede notar la presencia de medios tecnológicos cobra fuerza en los procesos de escritura de textos, aunque aún el uso de papel y lápiz predomine con los apuntes de clase. Aunque generalmente los textos que se producen en el marco de las prácticas pedagógicas investigativas son presentados a los maestros asesores de práctica que en este caso son los mismos que orientan la investigación. Esta acción se realiza con el fin de que sus textos sean evaluados. Mediante la revisión se identifican deficiencias tanto escriturales como pedagógicas y didácticas, por lo que estos textos son regresados a los estudiantes ya sea a través de medios físicos o virtuales para que sean reescritos y vueltos a enviar para luego ser aplicados (en el caso de los planes de clase), socializados o compartidos (diarios, proyectos e informes).

Para el desarrollo de las prácticas pedagógicas investigativas, su seguimiento y evaluación los maestros encargados de orientarla y acompañarla exigen el uso de un portafolio pedagógico que es un instrumento que emplean tanto docentes como estudiantes para el seguimiento de los procesos de práctica pedagógica investigativa, procesos que son la columna vertebral en la formación inicial de los docentes que forma la Normal Superior; en estos se encontró que los maestros orientan su construcción, la escritura de planes, diarios, proyectos e informes de práctica y de investigación mediante unas guías (Ver figuras 18 y 19) que contienen las orientaciones puntuales para su construcción; sin embargo, para la escritura de otros textos no hay guías o pautas que los orienten.

En el mismo portafolio mediante protocolos o fichas de evaluación se encuentran los criterios de evaluación de la escritura de textos como como diarios e informes de investigación, así como la construcción y organización del mismo portafolio, en las que sobre la escritura se resalta lo siguiente: “redacción escrita clara, comprensiva y con cierto gusto literario en correspondencia con su nivel de formación” (fuente: Portafolio pedagógico, guía de evaluación de portafolios).

Lo anterior permite concluir que el portafolio reúne variedad de textos que se derivan de los contextos de las prácticas pedagógicas investigativas y que para ellos existe medianamente unas orientaciones, las cuales son planteadas mediante guías a las cuales deben responder los estudiantes. Sobre otros temas o cursos no se evidencia orientación en la escritura desde este instrumento, pese a que en las prácticas se deben reflejar los aportes de todos los cursos que reciben los estudiantes en su formación, lo que revela falta de articulación de algunos cursos o espacios académicos.

Los textos que los estudiantes escriben son sometidos a procesos de evaluación de acuerdo con el Decreto 1290 de 2009 y el Sistema de Evaluación Institucional desde tres momentos que son: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (PEI Normal Superior, 2012) Y su evaluación se hace, especialmente, desde la misma práctica pedagógicas

investigativas a través de instrumentos en los que se enfatiza en que la escritura sea clara, comprensiva y de acuerdo a su nivel de formación entre otros. Sobre los otros campos del saber no hay información que permita tener una idea de los procesos de escritura y su evaluación.

En correspondencia con lo anterior, en el portafolio pedagógico se evidencia que los textos contruidos por los estudiantes, especialmente los diarios y la construcción del portafolio, son revisados por maestros y estudiantes mediante el ejercicio de auto, hetero y coevaluación. La evaluación es realizada a través de fichas que el programa o los profesores han dispuesto para tal fin, además en la revisión de los planes, diarios, de forma puntual, se observa que quienes evalúan estos textos son principalmente los maestros: el docente asesor y el consejero, y se evidencia que le han hecho observaciones precisas sobre la construcción textual así como el desarrollo de la práctica; la mayoría de los textos muestran evidencia de revisión y en algunos casos de calificación.

Tabla 8. Respuesta de estudiantes sobre quien orienta y acompaña la evaluación de los textos

		Muy frecuente	%	Nunca	%
¿En la evaluación cada una de las etapas del proceso de escritura que orientan los maestros es organizado y desarrollado por?					
1	El docente	39	93	3	7
2	El grupo con el profesor	26	62	16	38
3	Los estudiantes en parejas	23	55	19	45
3	Los estudiantes en pequeños grupos	23	55	19	45
4	Los estudiantes de forma individual	20	48	22	52
5	Otra ¿cuál? _____	1	2	4	10

Para la evaluación de la escritura, desde los espacios o encuentros de clase se comparten algunos de estos productos mediante la lectura, discusión y reflexión, momento donde se hacen observaciones y sugerencias que permitan no solo mejorar las prácticas sino reconocer las debilidades escriturales de los productos expuestos con el fin de apoyar al mejoramiento de su formación integral, en el desarrollo de competencias pedagógicas investigativas o disciplinares,

así como comunicativas, las cuales se valoran y exaltan en la formación docente que brinda la normal superior.

4.4. Dificultades en la escritura de los estudiantes del Programa de Formación

Complementaria

Para establecer las dificultades presentes en la escritura de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria fue necesario analizar los resultados obtenidos mediante las respuestas que dieron los estudiantes en las encuestas, hacer revisión y análisis de algunos textos (autobiográfico-informe de actividad) que habían sido asignados como tareas desde los cursos de comunicación y competencias comunicativas; y analizar algunos portafolios pedagógicos.

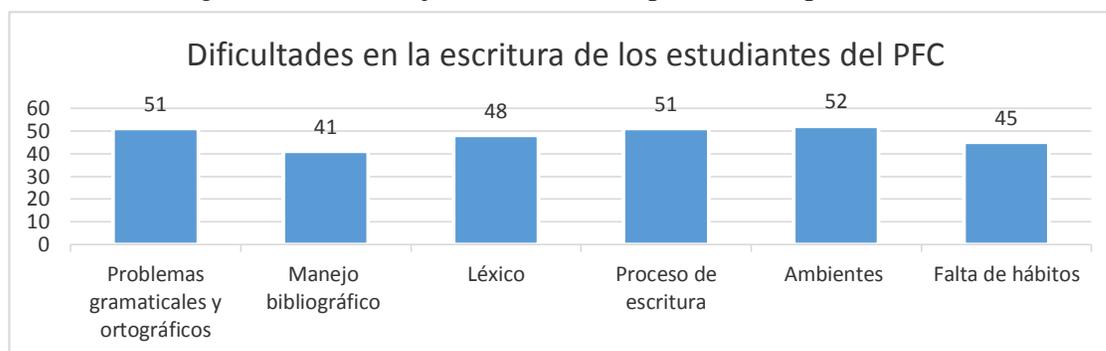
4.4.1. Problemas de escritura que reconocen los estudiantes

Tabla 9. Resultados encuesta a estudiantes sobre las dificultades en la escritura

PREGUNTA 8. Las dificultades que se le presentan al momento de escribir son:		FREC.	%	TOTAL N.	%
1	Carencia de documentos sobre la temática	36	69	15	29
2	Ambiente desfavorable para la escritura en la escuela	30	58	22	42
3	Falta de tiempo	29	56	23	44
3	Manejo de las diferentes formas de presentación de los textos	29	56	23	44
3	Falta de claridad sobre el propósito del texto	29	56	23	44
4	Temor a la crítica	28	54	24	46
4	Dificultades en el proceso de organización y redacción de las ideas	28	54	22	42
5	Desconocimiento del uso de normas de citación y de ortografía	27	52	25	48
6	Manejo de reglas ortográficas	26	50	25	48
7	Pereza	25	48	27	52
7	Vocabulario restringido	25	48	27	52
8	Ambiente desfavorable para la escritura en la casa	24	46	28	54
8	Carencia del hábito de escritura	24	46	27	52
9	Fallas u omisiones en el proceso de enseñanza de la escritura	21	40	29	56
9	Dificultad para seleccionar y utilizar la información de otras fuentes	21	40	31	60
10	Desconocimientos sobre el tema a escribir	18	35	34	65
11	Desconocimientos sobre las etapas del proceso de escritura	16	31	36	69
12	Desinterés por los temas de escritura propuestos	10	19	42	81
13	Otro ¿Cuál?	2	4	12	23

La interpretación de los resultados de las encuestas permitió encontrar que los estudiantes presentan múltiples dificultades que se pueden clasificar en seis grupos así: falta de ambientes adecuados para la escritura, problemas gramaticales y ortográficos, dificultades en el proceso de escritura, vocabulario restringido, y la falta de hábitos escriturales.

Figura 19. Porcentaje de dificultades presentadas por los estudiantes



Respecto al primer problema evidenciado, la falta de ambientes favorables, el 52% de los estudiantes ven como un factor que incide en su escritura el conjunto de circunstancias contextuales que rodean el acto de escribir tanto en el espacio escolar como familiar. Al respecto se encontró que en cuanto al ámbito escolar se le atribuyen a que no se cuenta con lugares adecuados, cómodos, tranquilos, inspiradores cuando van a escribir porque generalmente lo hacen en el aula de clase donde el ruido, los compañeros, entre otros, interfieren. En cuanto al ambiente familiar, los estudiantes encuentran que las dificultades a la hora de escribir se ocasionan en la vida extraescolar porque no existen fuentes propicias para documentar los temas sobre los que se escribe (Este es un problema de las carencias propias de las posibilidades de acceso a la comunicación, conectividad, acceso a fuentes de datos; no hay en los hogares un ambiente propicio a la escritura a la que no le ven utilidad práctica concreta más allá de la elaboración de los deberes escolares; existen distractores que niegan la posibilidad de tener tiempo y condiciones para escribir; la sociedad ha desarrollado las estrategias del miedo y la

vergüenza para desanimar a quien se atreve a escribir sin el permiso de los poderes presentes en los diferentes niveles de la sociedad; los discursos tienen formas específicas, productores y consumidores que restringen las posibilidades del ejercicio de la palabra escrita a cualquier persona; los temas tienen grupos restringidos para tratarse y no están abiertos a las posibilidades de expresión de la totalidad de la comunidad por lo que la escritura entre los jóvenes se reduce al ámbito de los deberes escolares.

El 51% de los estudiantes presentan dificultades respecto al segundo problema: manejo de elementos gramaticales y ortográficos centrados estos en el uso de tildes, signos de puntuación, empleo de mayúsculas, uso de h, cambio de algunas letras, problemas de concordancia de sintaxis, cohesión, uso del plural o singular de forma indebida, entre otros. Algunos de estos problemas se pueden evidenciar en los siguientes casos.

Figura 2017. Evidencia problemas de escritura

El día de mi graduación fue un momento de alegría, pero aun mas de tristeza, al saber que nos tendríamos que separar, que hasta ese momento nuestro camino está ligado y todos tomariamos los diferentes caminos. Emocionados hacia los sueños individuales.

Fuente: Fragmento de texto autobiográfico estudiantes

Como se puede notar no solo se incurre en la falta de tildes y signos de puntuación sino en el uso del singular en el pronombre posesivo (nuestro) como ocurre cuando dice "... hasta ese momento nuestro camino esta ligado y todos tomaríamos los diferentes caminos hacia los sueños individuales" pronombre posesivo (nuestro) con el sustantivo que involucra al plural (camino/caminos).de igual forma se presentan dificultades e concordancia en el uso del verbo que indica el tiempo(tendríamos /está).

Figura 21. Evidencia fragmento de texto autobiográfico E2

Mi familia esta conformada por mis padres German Enrique Ariza Calderón y mi madre Bellanire Ortiz Ortiz, mis hermanos son 3 mi hermano mayor es Jothany Ariza Ortiz, Neimy Yarelady Ariza Ortiz es mi hermana es la tercera y mi hermano menor quien es Juan Esteban Ariza Ortiz. Yo soy la segunda de mis hermanos.

Fuente: Fragmento de texto autobiográfico estudiantes

En el anterior caso se nota más la ausencia de signos de puntuación como es el caso de los dos puntos (:) y las comas (,) en la separación de ideas y nombres; también se nota la dificultad en la organización y redacción de ideas, así como el uso de enlaces.

Figura 182. Evidencia problemas en el uso de tildes, h y sintaxis

El mas grande recuerdo de mi infancia es la muerte de mi abuela ya que eso a sido lo peor que me a pasado en la vida, aun lo recuerdo claramente como si fuera ayer siento que con mi abuela se fue la mitad de mi.

Fuente: Fragmento de texto autobiográfico estudiantes

Errores de sintaxis, tildes y uso de “h” son los problemas más relevantes en este fragmento.

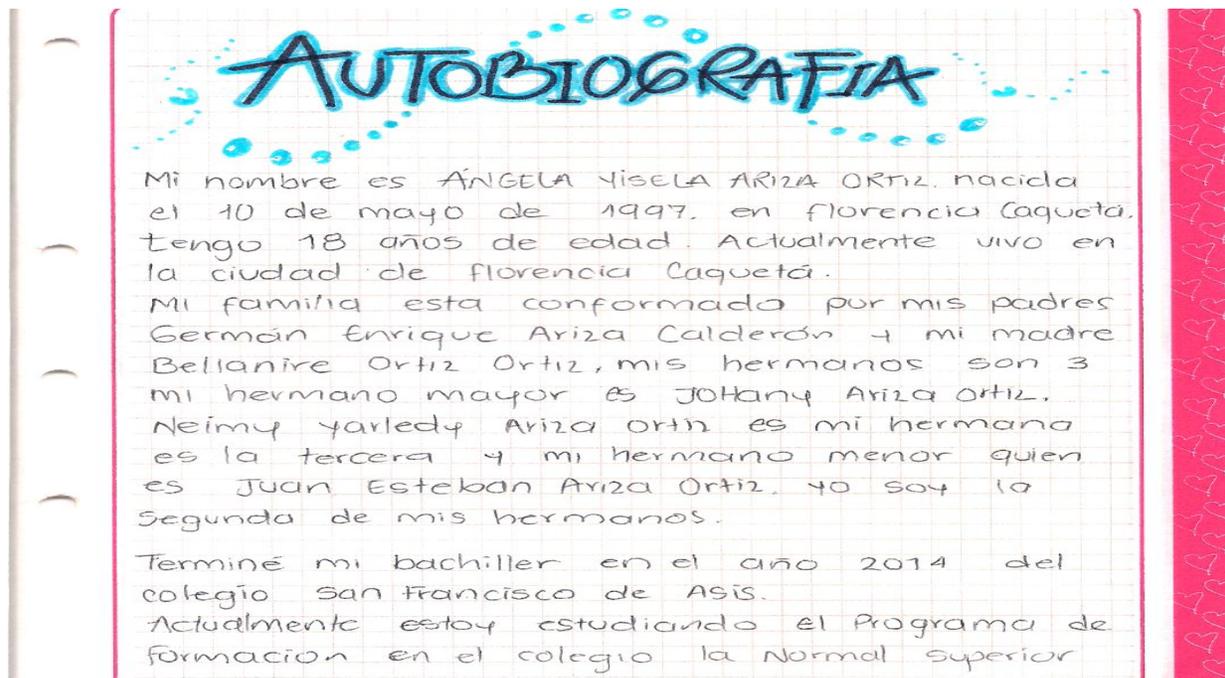
Con el mismo valor porcentual, el 51 % y en la misma clasificación se presentan los problemas que están relacionados con el acto de escribir de los estudiantes; es decir, con el proceso escritural en el que relacionan como dificultades, de una aparte, la falta o deficiencia de técnicas de escritura, la falta de abordar la escritura a partir de etapas o pasos que permitan organizar sus ideas, tener claridad sobre lo que se va a escribir, pensar en los posibles lectores, así

como en la intención o propósito comunicativo de los escritos. Es decir, se tiene dificultad en el manejo de aspectos pragmáticos. Cuando los estudiantes se enfrentan al papel y lápiz enfrentan de manera directa la escritura sin lugar a una organización de ideas, esto ocurre en el instante de manera rápida; lo que escriben entonces no se somete a lectura, revisión y reescritura, lo que hace que sus textos no sean lo suficientemente claros y apropiados para las tareas asignadas, los propósitos comunicativos y en correspondencia con su nivel de formación.

De otra parte, frente a esta misma dificultad, la falta de conocimiento o claridad sobre el acto de escribir y la falta de vivir esta experiencia de forma recurrente hace que se presenten conflictos en el reconocimiento y manejo de las diferentes estructuras textuales de acuerdo con los géneros que se emplean; es decir la falta de manejo de las diferentes tipologías discursivas sumado a los problemas para desarrollar, organizar y entrelazar las ideas que se quieren expresar, hacen que los textos presenten problemas y que aunque dejan ver los mensajes que se desean transmitir presentan faltas que hacen que los textos no tengan la suficiente organización, forma, fuerza comunicativa, lo que a la vez le resta relevancia y en el momento de leerse se hacen mas notorias las dificultades que los significados del texto. Sumado a esto y como un factor que incide en los problemas escriturales está el temor de los estudiantes a ser juzgados o criticados por la manera como escriben.

Como tercer problema, con un 48% se encuentra la pobreza lexical a falta de lectura y de interés por auscultar diferentes fuentes y documentos bibliográficos, entre otros. Esta condición impide el desarrollo de ideas, de argumentos y limita las posibilidades de expresión y con ello la extensión de los textos que se producen.

Figura 19. Texto Autobiográfico E2



Fuente: autobiografías de los estudiantes

Como cuarto problema se encontró la falta de hábitos, el 45% de los estudiantes encuestados revelan al respecto que escribir les causa pereza, que al no haber tenido una buena formación y motivación en sus etapas escolares anteriores, no tienen el hábito de escribir, sino que esta actividad solo la enfrentan ahora, en la academia para responder a las exigencias de su proceso y en especial de sus maestros desconociendo de esta manera la importancia y el carácter social de la escritura.

Como quinto problema aparece la falta de documentación, el uso de fuentes bibliográficas y el manejo de referencias-citas en los discursos que emiten los estudiantes, con un 41% debido a la falta de lectura, a la debilidad en su competencia enciclopédica y de interés por la escritura, etc; lo que ratifica que no se tiene total claridad acerca del papel de la escritura y su importancia en los procesos de socialización. Todo esto incide en la falta de léxico y manejo de aspectos gramaticales y ortográficos entre otros.

Lo encontrado deja ver que cada uno de los problemas está asociado a debilidades u omisiones que han tenido en su proceso de enseñanza y de aprendizaje escolar previo al que reciben en el Programa de Formación Complementaria; lo que condujo a que en ellos no existiera hábitos ni de lectura, ni de escritura que permitieran ver el acto de escribir como una actividad de carácter social sino como un ejercicio estrictamente académico e impuesto por sus profesores durante su formación (ver figura 20). Es evidente el predominio de la escritura guiada por formatos, el carácter evaluativo de la misma y su alejamiento de la escritura autónoma, desde prácticas sociales y culturales situadas que respondan a escenarios reales donde la escritura académica cobraría otro sentido.

En otras palabras, la escuela enseña a escribir desde parámetros vinculados a la codificación y abandona su enseñanza cuando el niño apenas empieza a utilizar la escritura para transcribir convirtiendo así la escuela en consumidora de discursos ajenos, que no desarrolla sus propios discursos, no prepara en estas etapas a los estudiantes sobre la diversidad discursiva y si lo hace recae en la enseñanza de aspectos gramaticales, ortográficos, con tendencia a convertir la escritura en la realización de dictados, transcripciones dejando poca probabilidad a la producción escrita bien orientada, acompañada de forma tal que desde la escuela se sienten buenas bases lectoescriturales para que cuando lleguen a los niveles de enseñanza superiores el ejercicio de escribir sea más natural, efectivo y menos traumático para los estudiantes.

Tabla 3. Pasos que siguen los estudiantes a la hora de escribir

PREGUNTA6. Para producir un texto escrito usted desarrolla las siguientes actividades:							
ACTIVIDADES/PASOS		MF		F		TOTAL F	
a	Identifica o determina el tema a abordar	29	56	19	36,5	48	92,3
d	Establece el propósito del escrito	13	25	35	67,3	48	92,3
h	Piensa en lo que va a decir o planear (posición-argumento central)	16	31	32	61,5	48	92,3
c	Tiene en cuenta a quién dirigirá el texto	15	29	30	57,7	45	86,5
b	Considera el contexto de la situación/ comunicación	11	21	33	63,5	44	84,6
e	Selecciona la forma de presentación del escrito	16	31	28	53,8	44	84,6
g	Tiene en cuenta como lo va a decir(discurso-lenguaje)	16	31	28	53,8	44	84,6
f	Selecciona la forma de presentación del escrito (estructura)	15	29	27	51,9	42	80,8
j	Se documenta, consulta y selecciona fuentes de información	17	33	23	44,2	40	76,9
k	Hace lluvia o lista de ideas	11	21	26	50	37	71,2
i	Elabora un esquema sobre el manejo tema-subtema-ideas	8	15	20	38,5	28	53,8
l	Otro ¿Cuál?	2	3,8	3	5,77	5	9,62

A pesar que los estudiantes reconocen las dificultades mencionadas, en los párrafos anteriores, dejan ver que en la formación que reciben en la Normal superior se orienta el proceso escritural, sin embargo no todos lo tienen en cuenta a la hora de escribir. Por ejemplo, la tabla anterior revela que la mayoría de los estudiantes a la hora de escribir tiene en cuenta aspectos propios de la planificación de la escritura de un texto en cuanto que piensan en el tema que tratarán, buscan tener claridad sobre el propósito de su escrito y determinan los aspectos o ideas relevantes a plantear en él (92%); sin embargo la lluvia de ideas o la elaboración de esquemas en la planificación de los textos no son estrategias tenidas en cuenta de forma contundente aunque aparecen otros aspectos que consideran y tienen que ver con el contexto de la producción escrita como son: los posibles lectores, el lenguaje a emplear, así como el tipo de estructura o discurso; aunque es en este último caso es que los niveles empiezan a decrecer, pues solo el 81% lo tiene en cuenta. Algo similar ocurre con la falta de documentación, manejo de diversas fuentes y uso de información a la hora de escribir.

4.4.2. Dificultades en la escritura identificada mediante la revisión de textos producidos por los estudiantes.

El análisis de los textos autobiográficos e informes de actividad como prácticas concretas de escritura académica que desarrollan los estudiantes fue realizado con la ayuda de una matriz de análisis que permitió el registro y la interpretación de información a partir de los criterios y niveles de escritura que tiene en cuenta la prueba Saber Pro con que evalúan a los profesionales. Este ejercicio permitió reconocer lo siguiente:

La mayoría de las dificultades se centran en aspectos sintácticos y pragmáticos. Estos están relacionados con el uso de tildes y de s,c,z,x; problemas de redacción en cuanto a mecanismos de coherencia y cohesión determinados por el uso de signos, especialmente el punto

aparte (.) y el manejo de conectores lo que hace que queden ideas sueltas y párrafos inconclusos o con un cierre inadecuado lo que quita claridad y cohesión al texto o se presenten dificultades en el desarrollo del hilo temático. Sumado a esto se presentan problemas de sintaxis, progresión temática, y de pobreza lexical lo que hace que algunos textos sean tan cortos que apenas permiten encontrar información básica de los estudiantes, pero dejan sin conocer aspectos importantes de su vida, del desarrollo de cada una de sus etapas.

Figura 20. Texto autobiográfico

Autobiografía

Mi nombre es Yicely Valencia Gamboa nací el 11 de marzo de 1981 en quibdo Chocó. hija de Zoila Valencia y Maná Gamboa soy la tercera de 4 hijos que tiene mi papá y la primera de mi mamá ellos se separaron desde que yo nací y toda mi infancia me crece con mi abuela materna. A mis 6 años de edad mi abuela falleció y un año después me fué a vivir con mi padre sus hijos y su esposa. Nos trasladamos a la ciudad de Medellín allí duramos 4 años realice parte de mis estudios primarios. luego de 4 años nos trasladamos a la ciudad de Montería 2 años después nos trasladamos a la ciudad de Santa Marta ahí entre al bachillerato y hice muy buenos amigos. 2 años después nos trasladamos a la ciudad de Bogotá ahí curse hasta el grado 9. Cumplí la edad de 15 años y me sucedió algo que nunca esperaba. Conocer a mi madre puesto que ya había ese encuentro perdido.

Una mujer que le va a demostrar a aquellos que siempre hablaban de ella que estaban equivocados que el hecho de estar sola no significa que me he perdido. que tiene muchas ganas de salir adelante, que quiere ser una gran Bailarina de Carreón. y que solo quiere ser ella.

El más grande recuerdo de mi infancia es la muerte de mi abuela ya que eso a sido lo peor que me a pasado en la vida, aun lo recuerdo claramente como si fuesen ayer siento que con mi mamá se fue la mitad de mí. Para aún así me comencé como una mujer y persona entregada a lo que sea que realice, responsable y sobre todo respetuosa. Debido a eso tengo grandes proyectos.

- primero que todo sacar mis estudios adelante graduarne como normalista
- Ejercer la carrera obteniendo algo más seguro.
- obtener una meta
- ir donde mi familia y mostrarles mi Carreón.

Un mes después de mis cumpleaños nos trasladamos a la ciudad de Florencia. En esta ciudad culmine mi bachillerato a los 16 años me fué de la casa. No esperaba mucho la vida que llevo con mi maestra. Un año después de mi ida mi familia se traslado a la ciudad de Medellín. extra me día vivieron dos años y actualmente viven en Bogotá. Actualmente vivo con una amiga y su familia soy muy feliz puesto que estudio y trabajo. Mi padre actualmente sostiene el cargo de sargento Mayor en la milicia.

Vivo en Florencia, Vereda Sebastotál, Curse un técnico en el área relacionado con el medio ambiente (Ecología), hice semestre y medio en la universidad de la Amazonia, el cual estudio pedagogía infantil, educación a distancia. Yo me considero una mujer ~~serena~~ que se hace la fuerte, lo que me gusta hablar, lo cual su felicidad es hablar y reír, amigable y hasta veces boba.

Por eso mismo llegué a esta institución por que apartir de aquí empiezo mi proyecto de vida y partiendo de aquí podre cumplir mis otros objetivos.

Tengo metas largas y cortas, pero los principales son obtener el diploma como normalista y ser una gran persona.

Yicely Valencia

4.4.3. La escritura académica que reflejan los portafolios pedagógicos.

En cuanto a los hallazgos que arrojó la revisión de portafolios se pudo establecer como resultados los siguientes:

- En el portafolio hay presencia de diversas tipologías textuales; están los textos que suministran los maestros y los que producen los estudiantes. En el primer caso, son científicos, académicos de corte informativo, descriptivos, instructivos, textos sobre los temas propios de la investigación, la práctica docente y de algunas disciplinas, guías que orientan la construcción del mismo portafolio, la planeación de clases o actividades, la redacción de los diarios, la presentación de proyectos e informes. También se encuentran protocolos o fichas de evaluación tanto de la práctica como de los diarios y portafolios. Estos textos cumplen, principalmente, la función de orientar a los estudiantes en su práctica pedagógica investigativa y en los textos producto de esta experiencia.

En el segundo caso, se encuentran las planeaciones, los diarios, guías de trabajo pedagógico, selección de literatura como: rondas, lecturas, videos, canciones, textos instructivos que guían el desarrollo de alguna manualidad o actividad recreativa, informes de práctica, en algunos casos avances de proyectos, guías sobre lecturas de contexto u observaciones de clase diligenciadas, videos, fotos, entre otros, producidos por los estudiantes y cuyo propósito es el de informar sobre su práctica docente investigativa. Estos textos tienen como principales lectores a los asesores de práctica, a los maestros consejeros que son quienes acompañan las prácticas en aula e incluso, en algunos casos a sus compañeros y, en el caso de las guías de trabajo didáctico, a los estudiantes con quienes se desarrollan las prácticas.

- Los maestros en formación presentan bibliografía de apoyo como recursos para el desarrollo de sus prácticas y para construir sus planes, diarios e informes en los que se observa un manejo básico de las estructuras que estos requieren.
- En cuanto a las guías que suministran los docentes para emplear en el desarrollo de las prácticas, los estudiantes solo requieren diligenciar información de acuerdo con lo observado en las prácticas. Para la construcción de planes y diarios, los maestros sugieren unos aspectos que los estudiantes deben completar, en los que se exigen dominio pedagógico y disciplinar, descripción detallada de lo que se piensa realizar en los tres momentos que se preestablecen y que para el caso de los planes son: inicio –desarrollo y cierre y en el caso de los diarios se refieren a descripción interpretación y reflexión. Es precisamente en la construcción de los diarios o informes donde los estudiantes evidencian las diferentes dificultades y fortalezas tanto en sus procesos de práctica como de forma específica en la escritura.
- En cuanto al uso de mecanismos de coherencia el 37% tiene dificultades en el uso de conectores y de algunos signos de puntuación en la construcción de sus diarios pedagógicos.
- La presencia de un léxico limitado es evidente tanto en planes, diarios, informes, etc., que son los textos que predominan en el portafolio; sin embargo, el 50% de los estudiantes maneja la estructura de estos textos y cumplen con su propósito comunicativo, lo que a su vez da cuenta de un cierto nivel de planificación de la escritura (75%). La pobreza de vocabulario hace que en los textos aflore el uso de muletillas y expresiones inapropiadas pues en algunos casos se escribe, tal vez como se habla; también hace que predomine la repetición de palabras o ideas y, por consiguiente, los textos presentan información limitada o básica e incluso fragmentada, sin argumentos claros y convincentes.
- En los textos donde los estudiantes deben reflexionar y expresar sus posiciones frente al acto pedagógico son en los que se presentan mayores problemas en cuanto a la posición del autor.

El 50% desvía la redacción e incorpora nueva información haciendo que se pierda el hilo temático y con ello se haga poco perceptible su posición en el texto.

- El portafolio da cuenta del acompañamiento que hacen los maestros al proceso de escritura de sus estudiantes en cuanto que en los escritos se encuentran registros de las observaciones y, en algunos, pautas para mejorar sus textos. Aquí no predominan las calificaciones, lo que da lugar a pensar que la evaluación de la escritura forma parte del proceso escritural porque permite la revisión y reescritura del texto, conduciendo de esta manera a los estudiantes a mejorar sus prácticas de escritura académica.

Tabla 11. Forma como evalúan los docentes las prácticas escriturales

PREGUNTA 7. Cuando los docentes evalúan los textos lo que hacen es:		TOTAL F.	%	TOTAL N.	%
1	Hacer subrayados y correcciones sobre el texto	39	93	3	7,1
2	Resaltar los aspectos débiles del texto y lo acompañan de comentarios y sugerencias	37	88	5	12
3	Escribir comentarios y debilidades sobre el escrito al margen del texto	34	81	8	19
4	Discutir con el grupo o con el estudiante sobre las dificultades del texto y dan sugerencias sobre la manera de mejorar el escrito.	31	74	10	24
5	evaluar conjuntamente con ustedes siguiendo criterios cualitativos y cuantitativos	28	67	13	31
6	Revisar el texto y dar un concepto general al final del documento	28	67	14	33
7	Seguir una ficha de evaluación con criterios claramente definidos	27	64	15	36
8	Solicitar la autoevaluación del texto con criterios cualitativos y cualitativos	23	55	19	45
9	Evaluar solamente la entrega y presentación del escrito	14	33,3	26	62
11	Otro ¿cuál? _____	0	0	5	12

- Todos los textos que se encuentran en el portafolio tienen relación directa con las prácticas pedagógicas investigativas que desarrollan los estudiantes del Programa y se relacionan entre sí: planes-guías-diarios-informes.

El análisis de los portafolios revela que los maestros orientan y acompañan la escritura de sus estudiantes en el marco de las prácticas pedagógicas investigativas y la evaluación que se asume de estos textos es permanente y formativa. Por consiguiente, las prácticas de escritura de los estudiantes se centran en el quehacer pedagógico y abordan, si no del todo, en una buena medida, las etapas de planeación, textualización y evaluación en la producción de texto.

Los textos que producen los estudiantes y que predominan en el portafolio son: descriptivos-narrativos y expositivos-argumentativos puesto que los estudiantes cada vez que van a realizar la práctica deben planificarla, desarrollarla y luego documentarla (planes, diarios e informes).

Como problemas de escritura se resalta la limitación de vocabulario; problemas de coherencia y cohesión centrada principalmente en el uso de enlaces y algunos signos de puntuación como elementos cohesivos; la organización de ideas en el desarrollo del hilo temático; problemas gramaticales, así como la falta de claridad en la postura que asume el autor.

4.5. Análisis de resultados que permiten caracterizar las prácticas de escritura académica y el papel que cumplen en la formación docente.

- En el intento de formar seres capaces de responder a las exigencias y retos que las poblaciones a asumir imponen, los maestros inducen a los estudiantes en prácticas escriturales durante toda su formación y en ese intento didactizan la escritura sometiéndola a modelos configurados o preestablecidos que limitan las formas y voces propias de los estudiantes y los conduce al desarrollo de actividades que asumen la escritura desde una perspectiva de la evaluación. Conforme a ello, las prácticas escriturales de los estudiantes están limitadas lo que hace que no se promueva la lectura y la escritura autónoma; esto revela una fuerte tendencia al formalismo en la escritura tanto en su enseñanza como en sus prácticas. No se escribe en contextos reales comunicativos que se aparten de los escenarios formativos promovidos por los docentes. Desde esta perspectiva, las prácticas escriturales son ejercicios cuyo diseño obedece a formatos preestablecidos, no por dinámicas propias de las necesidades comunicativas sociales y culturales que deben acompañar la formación de un educador inscrito en dinámicas sociales, perteneciente a una comunidad específica sino que se

concentran en las prácticas pedagógicas que realizan, entendiendo que la Normal es una institución formadora de maestros.

- Los géneros discursivos o textuales que predominan son: apuntes de clase, planeaciones, talleres, diarios pedagógicos, infografías, relatorías, resúmenes, esquemas, informes de lectura, proyectos e informes de investigación. Todos estos textos se clasifican en dos grupos: unos de carácter privado y otros públicos. Respecto a los privados se hallan los apuntes de clase e incluso los diarios pedagógicos, aunque estos últimos pasan a ser públicos en la medida que son leídos por sus maestros consejeros y asesores. De acuerdo con Cassany (2006) el género que predomina en la escritura de los estudiantes es el académico y en una menor medida los científicos, producto de la actividad investigativa desarrollada mediante las prácticas.
- Los apuntes de clase es el texto que predomina en las prácticas de escritura de los estudiantes seguido de los planes de clase. Si bien tomar apuntes es importante, no exige al estudiante planear el texto, ya que en buena medida es una transcripción o parafraseo de lo que el profesor dice, presenta o escribe en la clase. Para su escritura el estudiante no hace consulta y acopio de información pertinente, sino que selecciona lo que considera ideas importantes y lo registra libremente en su cuaderno. En su escritura no hay tiempo para la reflexión sino prisa para que no se escapen aspectos que considera interesantes. La textualización tiene que hacerse sin el tiempo para seleccionar, organizar y pensar la información. Tampoco hay revisión ni reescritura y, con poca probabilidad, hay evaluación de la misma; todas las consideraciones de construcción sistemática de un texto quedan difícil de considerar en este tipo de escritura. Lo contrario ocurre con los planes de clase que obliga a documentar a los estudiantes, a planear la acción pedagógica y a escribirla de acuerdo con unos patrones

sugeridos en atención a tres momentos que son: inicio donde los maestros expresan cómo presentan el tema, motivan y trabajan reconocen los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema, un momento de desarrollo en el que se describen las acciones a desarrollar sobre el tema, y las actividades que permitirá a los estudiantes comprender y aplicar saberes y; por último el momento de cierre donde se debe precisar la forma como se culmina la clase o actividad, la forma de evaluar y los aspectos a considerar en la misma. Todo ello hace más compleja la actividad escritural; estos textos se someten a los rigores de la evaluación de los maestros quienes los regresan con observaciones y sugerencias para ser corregidos y así garantizar prácticas pedagógicas investigativas pertinentes. En conclusión los fines principales que cumple la escritura son: servir de ayuda memoria y responder a las exigencias que hacen los maestros.

- Los textos que escriben los estudiantes, en su mayoría, son depositados en el portafolio pedagógico que es una herramienta empleada para el seguimiento y evaluación de los procesos de los estudiantes en los que se presenta diversos textos entre los que se resaltan: los planes de clase y diarios pedagógicos. Estos textos son compartidos a los maestros consejeros y asesores de las prácticas para su revisión y lectura. Otros textos son presentados a sus compañeros y maestros mediante exposiciones o lecturas en voz alta y; otros se quedan en los cuadernos de los estudiantes para ser leídos cuando estos los necesiten, como son los apuntes de clase. Solo unos pocos textos son divulgados entre la comunidad educativa, como es el caso de algunas producciones y los proyectos e informes de investigación. Estos últimos son los textos que rompen los límites del aula, de los cursos o asignaturas que aportan a su construcción y se presentan mediante la estructura de proyectos pedagógicos y mediante sustentaciones ayudadas con presentaciones en las que se da cuenta de la experiencia; son

presentados a otros estudiantes del Programa, a los de educación Media y a docentes y directivas de la institución mediante eventos académicos que la misma Normal promueve cada año con el propósito de compartir las experiencias pedagógicas y didácticas empleadas en el tratamiento de problemas encontrados en las poblaciones donde desarrollan sus prácticas pedagógicas investigativas en las que revelan o dan luces sobre lo encontrado en las aulas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se viven en el nivel de preescolar y la Básica Primaria y así contribuir en la formación de los educandos a cargo.

- Las principales funciones que cumple la escritura académica en la formación de los normalistas superiores son: comunicativa en cuanto permite establecer puentes de comunicación entre los distintos participantes del proceso pedagógico; expresiva dado que a través de ella los individuos manifiestan su subjetividad en las experiencias vividas en su formación y en particular en las prácticas; epistémica ya que a través de la escritura conoce y se hace conocer y; aprendizaje, porque permite desplegar las potencialidades de los estudiantes.
- Los recursos que se emplean en las prácticas de escritura académica en su orden de importancia son: el cuaderno, los procesadores de texto, las aplicaciones para presentaciones y manejo de esquemas como: Power Point, Prezzi, Pow toon; los portafolios pedagógicos que contienen los planes, diarios, entre otros, y el tablero, esporádicamente. Lo anterior permite reconocer que con la emergencia de recursos tecnológicos como computadores, video beams, memorias USB, discos duros y la conectividad a internet, existe mayor disponibilidad de ayudas dejando el ejercicio de escritura a mano solamente en las actividades áulicas, en cuanto a la toma de apuntes y registros en cuadernos, planillas o guías.

- La mayoría de los estudiantes cuando deben escribir en actividades áulicas construyen medianamente un borrador y luego pasan en limpio sus textos sin el rigor de una buena planeación, textualización, revisión y reescritura. Cuando cuentan con tiempo suficiente y el acompañamiento de los docentes, ya sea de forma presencial o virtual, se documentan mediante la lectura de los textos sugeridos por sus profesores u otros consultados en diversas fuentes; hacen una lista de ideas, parafrasean, consideran el tipo de texto y su propósito, con lo que posteriormente elaboran un primer borrador, luego lo revisan y corrigen dando lugar al texto final. Estas actividades generalmente son desarrolladas en pequeños grupos.
- Cuando los estudiantes escriben tienen en cuenta elementos normativos y gramaticales en relación con los textos y sus contextos de desarrollo en las que se hacen evidentes las reglas ortográficas, gramaticales, de citación y uso de fuentes, estructuras textuales, normas básicas sugeridas para la presentación de los escritos, entre otros (nuevamente los aspectos formales). Las dificultades que presentan con frecuencia en el proceso de escritura y en los textos que producen son: respecto al proceso se refieren a la falta de ambientes adecuados y estimulantes para la escritura; falta de motivación, de hábitos escriturales; léxico restringido; temores; malas bases en el aprendizaje de la escritura en los niveles previos de la escuela; carencia de hábitos de lectura y, por consiguiente, el manejo de diversas fuentes y uso de información a la hora de escribir; uso de estrategias escriturales que asuman la escritura como un proceso (etapas) de forma ordenada y consciente; problemas gramaticales y ortográficos relacionados con el uso de tildes y de los grafemas s,c,z,x,,j,g;v,b;y,ll;r,rr; problemas en la redacción en cuanto a mecanismos de coherencia y cohesión determinados por el uso de signos, y el manejo de conectores; problemas de sintaxis en relación con la organización de ideas,

progresión temática y; en algunos casos, poca claridad en la postura que asumen en los textos.

- La mayoría de los estudiantes en sus escritos dejaron ver un uso medianamente adecuado del lenguaje, su claridad en cuanto al propósito comunicativo del texto, un manejo regular de los géneros, que con frecuencia se ven en la necesidad de abordar. También se encuentra un mediano desarrollo de la escritura a partir de las etapas de planificación, textualización y evaluación.

5. Conclusiones

En el panorama internacional, existe una tradición consolidada en la enseñanza de la escritura en correspondencia con las exigencias de los avances científicos, técnicos, económicos y culturales que imponen altos niveles de competencia escritural en los profesionales. En el caso colombiano, los progresos en la escritura se corresponden, de igual, forma con los avances del país.

En la última década ha aumentado la preocupación por la escritura, especialmente en zonas de mayor desarrollo en el país y desde las instituciones universitarias se empiezan a mostrar rastros de ello en sus currículos a través de la programación de cursos o materias y centros de escritura.

Los estudiantes y docentes reconocen la utilidad en la escritura; sin embargo, los estudiantes creen que el problema de la escritura es ortográfico, gramatical o está relacionado con aspectos léxico-semánticos, exclusivamente.

Las prácticas de escritura académica por estar centradas en el quehacer pedagógico cumplen una función formativa que involucra las demás funciones (informativa, comunicativa, expresiva, desarrolladora y epistémica). Sin embargo, hay ausencia del uso de la escritura para reflexionar por cuenta propia sobre la funcionalidad de lo que les enseñan y un tanto limitada en la resolución de los problemas concretos que les plantean las prácticas por cuanto las producciones que se piden están guiadas por formatos que instrumentalizan el procedimiento de la escritura y limita las posibilidades de interrogación o reflexión de situaciones que no consideran estos formatos o que corresponden a otras situaciones e intereses de los estudiantes.

Lo que ocurre en la Normal Superior no es muy distante de lo que ocurre en el plano nacional en cuanto que la toma de apuntes predomina como práctica escritural recurrente en la que aún sobrevive la escritura a mano y que con ella, los estudiantes registran y configuran sus conocimientos.

El portafolio pedagógico es una herramienta importante en la actividad formativa de los docentes que orienta la Normal en cuanto en él converge una variedad textual que son empleados con funciones formativas. De una parte están los textos que suministran los maestros para orientar las prácticas y a la vez la escritura de los textos productos de la misma (guías de orientación y de evaluación) y de otra parte, los que producen los estudiantes. Este instrumento es revisado de forma permanente por los maestros consejeros quienes acompañan la práctica pedagógica desde las aulas de clase y por los asesores de la práctica quienes registran en ellos observaciones y recomendaciones sobre la escritura de los textos y los procesos desarrollados en las prácticas y que generalmente consiste en la precisión de dificultades léxico semánticas, sintácticas y pragmáticas. Sin embargo el portafolio revela la instrumentalización de la escritura.

La nueva normativa que rige a las normales generó cambios en las concepciones de las prácticas y la investigación. Estas se articularon y se asumen como el motor de la formación docente. Este hecho provocó a la vez cambios en el currículo desde los cuales la presencia de la escritura cobró fuerza; desde allí la escritura aparece mediante el uso de diversos tipos de textos enfocados en las prácticas pedagógicas investigativas (planes, diarios, relatorías, proyectos, informes), los cuales son orientados y acompañados, principalmente por quienes están al frente de las prácticas y la investigación, así como desde los cursos de comunicación, competencias comunicativas y taller de escritura de texto que se ofrecen en tres (3) de los cinco (4-5) semestres que cursan los estudiantes. Lo anterior deja ver que aunque se orienta la escritura esta se

concentra en el campo de las prácticas pedagógicas, situación que no ocurre en las universidades que avanzan en la construcción de políticas claras en la enseñanza de la escritura, tal como lo revelan los antecedentes nacionales en los que se resalta el amplio espectro tanto en la enseñanza de la escritura como en las posibilidades de acompañamiento, medios para su difusión y aprovechamiento.

La escritura incorporada como parte de las actividades de aprendizaje y que se realiza en el aula (toma de apuntes) se diferencia de la escritura que el estudiante realiza para consolidar su aprendizaje y demostrar a sus profesores que ha estudiado, que ha comprendido los temas o contenidos curriculares (exámenes, esquemas, presentaciones, diaporamas) y a la vez se diferencia de la escritura que realiza para informar sobre las acciones realizadas en sus prácticas pedagógicas investigativas, aunque todas ellas presentan carácter evaluativo.

Ni docentes y estudiantes promueven, de forma constante, una escritura autónoma, que responda a escenarios reales de comunicación social, distintos a los exigidos en el proceso de formación docente.

La escritura que se asume en el Programa de Formación Complementaria se concentra generalmente en el aula para el desarrollo de las clases (endógenas), estas salen del aula con frecuencia a través de las prácticas que desarrollan los estudiantes en las escuelas con quienes la Normal tiene convenio, de manera muy esporádica, se extiendan al plano regional, nacional e internacional (exógena) a través de la participación en eventos donde los estudiantes presentan sus experiencias o trabajos mediante ponencias, foros, encuentros de normales, intercambios de saberes.

Este estudio revela la posibilidad de continuar avanzando en la investigación frente a las prácticas de enseñanza de la escritura académica y a la vez consolidar propuestas que permitan

dar luz a los maestros sobre el cómo atender los problemas de escritura que presentan los estudiantes en la creación de cada uno de los géneros discursivos que empleen.

6. Recomendaciones

Las recomendaciones derivadas de esta experiencia se plantean en dos sentidos: en relación con el papel que la escritura académica cumple en la formación de los docentes y de forma general en relación con los hallazgos.

Realizar esfuerzos compartido entre la Normal, la Universidad y las secretarías de educación en cuanto a la formación continua de docentes que permitan a los maestros estar en la vanguardia sobre las nuevas formas de significación diferentes al alfabeto a través de múltiples medios para que así mismo puedan desarrollar esos saberes en sus estudiantes y orientarlos en el uso de estas nuevas formas de escritura y de significación, en respuesta a las necesidades de comunicación y en especial de escritura que la modernidad y la formación docente exige.

Resignificar el curso que ofrece la institución como acompañamiento a procesos escriturales de los maestros en formación con el fin de que se ponga a tono con los desarrollos de la teoría del lenguaje, de la nueva semiótica y de los desarrollos prácticos de las múltiples formas de significar, comunicar, aprender y enseñar; lo que podría ayudar en una mejor formación que responda a las necesidades reales de comunicación de los maestros y deje de estar, fundamentalmente, centrada en la apropiación y uso de la lengua.

Ampliar las prácticas de escritura autónoma a todos los núcleos o cursos que se ofrecen en el Programa de formación Complementaria para consolidar los aprendizajes de los estudiantes y sus posibilidades de comunicación escrita. Esto exige una mayor articulación y compromiso de áreas, campos, docentes con las prácticas y con los procesos de enseñanza de la escritura, de forma tal que ésta se convierta en una actividad consustancial a la vida escolar y sea funcional para resolver los problemas que la vida plantea, más allá de las aulas: en el trabajo y en la relación con los otros. Todo ello conducirá a que la escritura se asuma desde una perspectiva más

amplia y permita sobrepasar así los límites del aula y los requerimientos de los maestros (exógena), de la institución, del ámbito local, e inclusive, el regional.

Ofrecer mayor tiempo, libertad, orientación y acompañamiento a la escritura de un mayor espectro de posibilidades en los estudiantes con el fin de hacer que esta cumpla otras funciones y propósitos y así lograr disminuir las dificultades, las presiones y los temores, razón por la cual los estudiantes recurren a la escritura solamente en el caso de ser exigida por los maestros. Es decir se debe quitar rigor o exigencia en cuanto a seguir formatos y dar paso a lo subjetivo en la formación.

Es necesario crear o resignificar los espacios institucionales como blog, página web, periódico escolar, emisora estudiantil, en los que los estudiantes puedan escribir y compartir sus escritos a sus compañeros, comunidad educativa y a la comunidad en general e incluso puedan participar de otros espacios mediante la escritura de textos variados que respondan a sus gustos e intereses. Como una posibilidad se plantea la creación de colectivos o semilleros de escritura, así como una revista electrónica en la que participen estudiantes y maestros para hacer que la escritura sobrepase las barreras del aula, del colegio y cumplan fines sociales.

Ampliar las posibilidades de participación en los eventos académicos en los que la Normal socializa los trabajos de investigación de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria a todas las personas e instituciones que muestren interés por conocer y participar en este tipo de experiencias y quieran formar redes o grupos de apoyo interinstitucional que permitan la consolidación de la enseñanza y las prácticas de escritura académica.

De manera general se hace necesario replantear las concepciones y prácticas de enseñanza de la escritura, preparar a los estudiantes para emplear diferentes modos culturales de significación y, en lo posible avanzar en el desarrollo de una investigación acerca de las nuevas

formas de significar e interpretar que emplean los estudiantes con el fin de asumirlas con fines formativos para darle continuidad al presente estudio y aprovechar sus aportaciones en la atención de las dificultades que el presente estudio revela.

7. Bibliografía

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política Nacional de Colombia*. Atenea LTDA. Bogotá

Atorresi, A., Bengochea, R., Bogoya, D., Burga, A., Castro, M., García, F.,... Pardo, C. (2010) *Escritura, Un Estudio de las Habilidades de los Estudiantes de América Latina y el Caribe*, UNESCO, Santiago de Chile. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>

Bajtín, M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorchestva*, Moscú, trad. Cast. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires. Octava ed. (1998)

Becerra, M. y Pérez, R. (2014). *Representaciones sociales de docentes universitarios sobre la enseñanza de la escritura de ensayo*. (Tesis de Maestría). Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silem us?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*.

Bronckart, J. (1980) *Teorías del lenguaje*. Barcelona, España: Herder. Recuperado de
<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/20533/1/Rese%C3%B1as%201984-1.pdf>

Cadena, S. Narváez, E. & Chacón, M. (2006) Ideas para una propuesta de formación de maestros universitarios, sobre la comprensión de textos escritos académicos y las tareas escritas en asignaturas de fundamentación profesional. *Habladurías*, (4), 84-105. Recuperado de
<https://red.uao.edu.co/bitstream/10614/107/1/T0003258.pdf>

Camargo, Z., Uribe, G., Caro, M. y Castrillón, C. (2008). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana*. Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DILEMA) y Universidad del Quindío.

Recuperado de <file:///D:/Usuario/Downloads/C00360044.pdf>

Camps, A. (1997). *ESCRIBIR. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Signos:

Teoría y práctica de la educación (20) 24-33 ISSN 1131-8600. Recuperado de

<http://es.scribd.com/doc/3337389/Anna-Camps-Composicion-Escrita>

Camps, A., & Ribas, T. (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Memoria de investigación. Concurso nacional de proyectos de investigación educativa de 1993. Colección: Investigación. No. 143. Recuperado de:

<http://www.researchgate.net/publication/39144003> La evaluacin del aprendizaje de la compo
sicin escrita en situacin escolar

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica un cambio necesario, algunas alternativas posibles.

Educere, Revista Venezolana de Educación, 6, (20) 409 -420 Recuperado de:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, artículos arbitrados*, 8(26), 321-327.

Carlino, P. (2005). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad los casos de Australia, Canadá, EE. UU. y Argentina. I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de estudios comparados en educación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.aacademica.org/paula.carlino/92.pdf>

- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Documento de trabajo n° 19. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Argentina. Recuperado de:
<http://live.v1.udesa.edu.ar/files/escedu/dt/dt19-carlino.pdf>
- Carlino, P. (2007). “¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?”. En Cuadernos de Psicopedagogía N°. 4 21-40 Recuperado de
<http://www.aacademica.org/paula.carlino/131>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18 (57), 355-381. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>.
- Cassany, D. (1995). *La Cocina de la Escritura*. Barcelona, España: Anagrama. Primera edición.
- Cassany, D. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (s.f.). Imagen. Recuperado de
https://www.google.com.co/search?q=proceso+de+composicion+escrita+daniel+cassany&espv=2&biw=1366&bih=662&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwidtPv_nujPAhVHbR4KHbM2Cn0Q_AUIBigB&dpr=1#imgrc=3TwSBqKaEGp8yM%3A
- Cassany, D. (s. f.) Recuperado de (daniel.cassany@upf.edu)
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. Recuperado de:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8256/10067>
- Castelló¹, M., Corcelles,² M., Iñesta, 3 A., Vega, 4 N. y Bañales^{5, G}. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Signos*. 44 (76) 105 - 117. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718->

Castronovo, A., Zamudio, A. y Picotto, D. El problema de la lectura y la escritura académica en los estudiantes, ¿y en los docentes?”. En L. Laco., L. Natale y M. Ávila. (Compiladoras). *La lectura y la escritura en la formación académica docente y profesional*. (pp. 147 - 158).

edUTecNe.

Chaves, Y. y Cuellar, R. (2015). *La escritura en la investigación formativa: perspectiva de los docentes de la licenciatura en pedagogía infantil modalidad a distancia de la universidad de la amazonia*. (Tesis de Maestría). Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá.

Cisneros, M., Jiménez, H. y Rojas, G. (2010). “*Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa de la educación superior*” En *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*: Chile ISBN: 978-956-247-493-1 ed.: Editorial Planeta Chilena S.A, pp. 291 - 315

Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores. CAENS. (2.000).

Formación de maestros - Elementos para el debate. Santafé de Bogotá, D.C. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85742_Archivo_pdf1.pdf

Del Hymes (1972), Modelos de Interacción entre el Lenguaje y la Vida Social, en In J. Gumperz & D. Hymes (Eds), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.

Decreto 3012. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Bogotá, 19 de diciembre de 1997.

Decreto 1278. Ministerio de Educación Nacional Colombia, Bogotá, 19 de junio de 2002.

Decreto 4790. Ministerio de Educación Nacional Colombia, Bogotá, 19 de diciembre de 2008.

Decreto 1075. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Bogotá, 26 de mayo de 2015

http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf

Fernández, G. y Carlino, P. (2007). Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio en Ciencias Veterinarias y Humanas de la UNCPBA. *Cuadernos de Educación*, V (5) 277-289. Recuperado de <http://www.aacademica.org/paula.carlino/54.pdf>

Figueroa, M. (1983). La dimensión lingüística del hombre; problemas de historia y actualidad. Cuba: Ciencias Sociales.

Galeano, M. (2001). Registro y sistematización de información cualitativa. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia.

Goodman, K. (1986). Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje. *En Cero en conducta*, 29-30, pp. 17-26. Recuperado de: http://www.zona-bajio.com/lyc_anexo2.pdf

Gorini, C, y Mazzini, R. (). Escritura andamiada y diálogo en la alfabetización académica en los primeros años del profesorado. En L. Laco., L. Natale y M. Ávila. (Compiladoras) *La lectura y la escritura en la formación académica docente y profesional*. (pp. 216 - 225). Buenos Aires, Argentina: edUTecNe

Gorski, D. P. (1966) *Pensamiento y Lenguaje*. México. 3a Ed. Grijalbo.

Goyes, A Y Klein, I.(s.f.) Alcances, limitaciones y retos en la enseñanza de la escritura en la universidad (dos casos: Colombia y Argentina). En L. Laco., L. Natale y Ávila, M. (Compiladoras) *La lectura y la escritura en la formación académica docente y profesional*. (pp. 6 - 14). Buenos Aires, Argentina: edUTecNe.

- Guías, I. C. F. E. S. (2010). Orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior SABER PRO (ECAES). Normalistas superiores ciclo complementario. Bogotá, DC, septiembre.
- Graff, H (2008): «Literacy Myths», en Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.^a edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 41-52.
- Halliday, M. (1979). El lenguaje como semiótica social México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. (1993) Towards a Language-Based Theory of Learning. University of Sidney and Macquarie University. In *Linguistic and Education* 5, 93-116.
- Hamp, L. (2004, p. 4). Writing assessment in the world – Lyons Reseach Gate. 19 de septiembre de 2015,
https://www.researchgate.net/publication/257484005_Writing_assessment_in_the_world
- Hyland, K. (2003). Second Language Writing. University of Hong Kong. United States of America. Recuperado de: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam041/2003041957.pdf>
- ICFES Saber Pro. (2011). *Informes. Pruebas de habilidades genéricas GSA Colombia. Resultados del pilotaje*. Bogotá.
- Jiménez, H. y Rojas, G. (2012). *La educación superior desde la lectura y la escritura*. En Colombia, Amazona investiga. ISSN: 2322- 6307. Ed. Universidad de la Amazonia. V. 1 fasc. N/A. pp. 19 - 35
- Kalman J. (2008). “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”, *La Revista Iberoamericana de Educación*, editada por la OEI, No. 46, Monográfico Perspectivas en torno a la lectura, 107-134.

Ley N° 115. Ley General de Educación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia, 08 de febrero de 1994.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Paidós. Barcelona. España.

Lopera, J. y Trigos, L. (2010). Sobre escritura en educación superior. *Revista Universidad Del Rosario* Buenos Aires, Argentina 105 (602), 28-31.

López, G.; Sánchez, B.; Brioso, M.; De la Cuesta J. ; García, I. ; Sánchez, A. y Ariza, Á. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la unión europea*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional Centro de Investigación y Documentación Educativa (c.i.d.e.) Talisio, Madrid

https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=H_YZweFM-wgC&oi=fnd&pg=PA9&dq=related:gB5gvIQpGIJ_2M:scholar.google.com/&ots=GJEc5qkE8P&sig=sUqnSjj-hCtWApCLRciK8Z80GZQ#v=onepage&q&f=false

Ministerio de Educación Nacional (1.998). *Serie Lineamientos Curriculares. Lengua castellana*. Santa Fé de Bogotá, Colombia. 07 de Junio de 1998.

MEN, ASONEN e ICFES (2006) Examen para normalistas superiores. (Ciclo complementario). Marco de fundamentación conceptual. Bogotá. <https://es.scribd.com/doc/45367443/ecaes-normales-superiores>

Ministerio de Educación Nacional. (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media. Bogotá: autor. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2011). Taller de construcción colectiva MEN - ENS Programa de Formación Complementaria a Distancia Perfil del Normalista Superior 14 y 15 de julio de 2011. Recuperado de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Relatoria Taller ENS 14 y 15 de julio de 2011.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Relatoria_Taller_ENS_14_y_15_de_julio_de_2011.pdf)

Ministerio de Educación Nacional - ICFES. (2015). Guía de orientación. Módulo de Comunicación escrita. Saber Pro 2015-2. Recuperado de <http://origin.lasalle.edu.co/wps/wcm/connect/97c23509-0bdb-47ea-b330-aa7aa05cc144/Guia+de+orientacion+modulo+de+comunicacion+escrita+saber+pro+2015+2.pdf?Comunicacion=&MOD=AJPERES>

Molano, L. y López, G. (2005 y 2006) *Las concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la universidad de Icesi*. Universidad Icesi, Universidad del Valle.

Moll, L. C. (1993). Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio histórica en la educación. Aique: Buenos Aires, Argentina

Naciones Unidas. (2006). Plan de acción: Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Nueva York y Ginebra: Unesco. Recuperado el 17 de abril de 2015 <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>

Normal Superior, I. E. (2012). Manual de Práctica Pedagógica Investigativa. Florencia Caquetá: autor

Normal Superior, I. E. (2011). Proyecto Educativo Institucional. Florencia Caquetá: autor.

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2006). *Políticas Educativas de Promoción de la Lectura y Escritura en Iberoamérica*. Informe Final.

Madrid. Recuperado de

http://www.oei.es/fomentolectura/informe_politicas_educativas_promocion_lectura_escritura_iberoamerica.pdf

Ortiz, E. (2015). La escritura académica en el contexto universitario. “Zona Próxima” Revista del instituto de estudios en educación de la Universidad del Norte. No 22.

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6076/7719>

Pérez, M. (2007). Prácticas de Lectura y Escritura para el Tránsito de la Secundaria a la Universidad: Conceptos Claves y una vía de Investigación. Recuperado de:

<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/999-practic-as-de-lectura-y-escritura-para-el-transito-de-la-secundaria-a-la-universidad-conceptos-claves-y-una-via-de-investigacionpdf-dyLqw-resumen.pdf>

Pérez, M. & Rincón, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?. Un aporte a la consolidación académica del país. . Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana, Primera edición.

Pérez, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de

http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/m5_c1/Libro_sistematizacion%20enero.pdf

PISA. OCDE Organización para la cooperación y el desarrollo económico. (2006) *Marco de la evaluación Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Recuperado de:

<https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>

Riestra, D. (1999). "Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios". *Infancia & Aprendizaje*, (88) 43-56.

Riestra, D. (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. Tesis de doctorado. Universidad de Génova, Argentina. Tesis inédita. Recuperado de https://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf

Salazar, C. 2015. La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Diálogos sobre educación* año 6 número 11 julio-diciembre 2015 | ISSN 2007-2171. <file:///D:/Usuario/Downloads/5045-15914-1-SM.pdf>

Salazar, A.; Sevilla, O.; González, B.; Mendoza, C.; Echeverri, A.; Quecán, D.; Pardo, E.; Angulo, F.; Silva, J. & Lozano, M. (2015 julio - diciembre). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 51-70. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281042327004>

UNESCO. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990 http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre educación, Informe final*. Dakar, Senegal. del 26 al 28 de Abril de 2000. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

UNESCO. (2005- 2014). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. El Decenio en pocas palabras. Francia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629s.pdf>

UNESCO (2015). Resumen ejecutivo. Informe de resultados TERCE. *Logros de aprendizaje*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243983s.pdf>

Universidad Simón Bolívar. (2012) *¿Qué evalúa la prueba saber Pro y cómo se interpretan sus resultados?* Barranquilla, Cúcuta. Departamento de pedagogía.

Uribe, G. & Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 317-341.

Recuperado de <file:///D:/Usuario/Downloads/Dialnet->

<PracticasDeLecturaYEscrituraAcademicasEnLaUniversi-4434038.pdf>

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3543>

Vigotsky L.S. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós. Recuperado de:

<https://books.google.com.co/books?id=mCJC->

YufSHQC&printsec=frontcover&dq=pensamiento+y+lenguaje&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=pensamiento%20y%20lenguaje&f=false

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Edit. Crítica,

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* Traducción del original ruso: María Margarita Rotger. Ediciones Fausto.

Vincent, D. (2000). *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe*. Malden, ma: Blackwell Publishers.

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Editorial Laia, Barcelona,

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry, Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press, United Kingdom

Wells, G. (2000). *Dialogic inquiry in education: building on the legacy of Vygotsky*

Wertsch, j. (1999) *La mente en acción. Psicología cognitiva y educación*. Aique

ANEXOS

Anexo 1. Ruta metodológica

ETAPA	PREGUNTA CIENTÍFICA	OBJETIVO ESPECIFICO	TAREAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	FUENTES DE INVESTIGACIÓN
1	¿Cómo se entiende la escritura académica en la formación inicial de los docentes en las Normales Superiores en el ámbito internacional, nacional e institucional?	Reconocer el contexto histórico e investigativos de la escritura académica en la formación inicial de los maestros normalistas superiores en el ámbito internacional, nacional e institucional.	Consulta a través diferentes fuentes bibliográficas. Ajustes al proyecto. Construcción plan de acción. Modelación de instrumentos	Consulta- fichado bibliográfico Análisis de contenidos – matriz	Físicas y virtuales: informes, artículos científicos, investigaciones , trabajos de grado, presentaciones, documentos del MEN, etc
2	¿Cuáles son las tareas de escritura académica que desarrollan los estudiantes del Programa De Formación Complementaria, los contextos de uso, los géneros y las funciones de estas prácticas?, ¿Cómo se orientan y acompañan los procesos escriturales en el Programa de Formación Complementaria? y ¿Cuáles son las mayores dificultades escritoras de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria?	Establecer los rasgos que caracterizan las prácticas de escritura académica de los estudiantes del Programa De Formación Complementaria. Analizar las valoraciones que tienen los actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre las prácticas de escritura académica y sus formas de enseñanza Reconocer los problemas de escritura académica de los estudiantes	Aplicación de encuestas (2) a estudiantes Revisión de documentos institucionales. Evaluación de portafolios y textos escritos	Encuesta semiestructurada - tabulación Consulta- fichado bibliográfico Análisis crítico - matriz Evaluación por portafolios Evaluación de escritura-Ficha	Estudiantes, maestros, documentos institucionales portafolios y textos producidos por los estudiantes
3	¿Cómo llegar a resultados que permitan caracterizar las prácticas de escritura académica que tienen lugar en el Programa De Formación Complementaria De La Normal Superior?	Establecer los resultados de la investigación respecto a la caracterización de las prácticas de escritura académica y el papel que estas cumplen en la formación de Maestros Normalistas Superiores	Análisis comparativo deresultados Establecimiento de tendencias en los resultados Determinación de hallazgos	Sistematización de datos Triangulación - cuadros comparativos Análisis - síntesis	Resultados de todas las técnicas aplicadas

Anexo 2. Matriz de análisis de referentes teóricos

Datos del documento	Tipo de documento	Aporte	Categorías establecidas
Bibliografía: título, autor, editorial, ciudad y año (pags. o apartado)	Artículo de revista, monografía, video, libro, tesis etc.	Transcripción del aporte (teórico, metodológico u otro)	
Vigotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas Traducción del original ruso: María Margarita Rotger.	Libro	Vigotsky daba especial importancia al papel del sentido y significado en el desarrollo de la percepción del individuo, el uso de los signos y las herramientas, el desarrollo de la escritura y el juego. A este último dio gran importancia para los procesos de interiorización y apropiación del ambiente durante los primeros años de vida. (Vigotsky, 1995, pp. 78 - 80). El aprendizaje desde esta perspectiva trasciende la visión etérea y se desarrolla de forma más cualificada en los procesos escolarizados desde los inicios hasta la formación avanzada y, luego, en los espacios de actuación profesional y la cotidianidad, en estrecho vínculo con la cultura escrita presente en la sociedad y el acceso que el individuo tenga a ella.	
Carlino, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después". Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381. Redalyc Buenos Aires. http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf	Artículo de revista	La alfabetización académica se emplea aproximadamente desde la década de los noventa y hace referencia al grupo de elementos y habilidades indispensables para ingresar a la cultura discursiva de las disciplinas, así como a la producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad; en palabras de Carlino "Alfabetizar al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas." (Carlino, 2013. P. 370)	
Camps, A. & Ribas, T. (1993). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Barcelona: Secretaría general técnica. Centro de Publicaciones.	Libro	La visión de la escritura académica, en conexión con el paradigma histórico cultural y como prácticas social y cultural ha sido abordada para este caso desde Bajtin. Según este autor, la composición escrita siempre es dialógica por dos razones específicas: 1. no hay un texto que sea el primero ni el único, porque siempre hay algún referente para la escritura de este, al igual que el escrito deja la posibilidad para que otros expresen su opinión respecto al mismo; y 2. El escritor no crea solo su texto, pues éste es el resultado de la interacción con otras personas las cuales él, de manera indirecta hace hablar en su texto. (Bajtin en Camps, A. & Ribas, T. 1993).	
Camps, A. (1997) "ESCRIBIR. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". Signos. Teoría y práctica de la educación 20, página 24-33 Enero Marzo 1997 ISSN 1131-8600 http://es.scribd.com/doc/3337389/Anna-Camps-Composicion-Escrita	Artículo de revista	Así mismo, Anna Camps sobre la escritura como práctica sociocultural expresa: "Los estudios más recientes sobre la composición escrita se inscriben en el paradigma común de los estudios lingüísticos y literarios, que en los últimos años han centrado su interés en los aspectos sociales y culturales del uso de la lengua". (Camps. 1997. P. 1)	
Laco-L.-Natale-L.-y-Ávila-M. (2012).-La-lectura-y-la-escritura-en-la-formación-académica-docente-y-profesional	Libro	En correspondencia con el enfoque sociocultural se asume el concepto de escritura que plantea el Ministerio de Educación a través de los Lineamientos curriculares de lengua castellana, en su tercer apartado: concepción del lenguaje, donde plantea sobre la escritura lo siguiente: [...] No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: "escribir es producir el mundo" (LCLC. 1998. P. 49).	
Carlino, P. (2003). Alfabetización académica un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Recuperado el 28 de Octubre de 2011 de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf		[...] quienes escriben están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares sino que están aprendiendo cómo "ser" tipos particulares de personas, es decir, a escribir "como académicos", "como geógrafos", "como científicos sociales". Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social (Curry y Lillis, 2003:10, citados por Carlino, p. 8).	

Anexo 3. Matriz de análisis de la información cualitativa -portafolios

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Nombre de la fuente: Portafolios pedagógicosFecha de diligenciamiento: 19/04/2015Nombre del curso: Práctica Pedagógica InvestigativaSemestre: IV Académico

Objetivo: Identificar la presencia de las prácticas de lectura y escritura académica en los portafolios pedagógicos. Portafolio I

No	CATEGORIAS	DESCRIPTORES	CONCEPCIONES ASUMIDAS EN LOS DOCUMENTOS	
			Forma como aparece	Interpretación
1.	TIPOS DE TEXTOS ACADÉMICOS	Tipos de textos que contiene el portafolio		
		Tipos de textos que son entregados o asignados por los docentes		
		Tipos de textos que son construidos o seleccionados por los estudiantes		
2.	TEXTOS ACADÉMICOS PREDOMINANTES	Tipos de textos que predominan en las diferentes secciones del portafolio		
3.	ARTICULACIÓN ENTRE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA	Las lecturas que contiene el portafolio aportan a los textos que escriben los estudiantes.		
4.	LOS TEMAS QUE PREOMINAN EN LOS TEXTOS ESCRITOS POR LOS ESTUDIANTES SON:			
5.	CARACTERÍSTICAS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA :CARACTERÍSTICAS QUE PRESENTAN LOS TEXTOS QUE PREDOMINAN EN EL PORTAFOLIO COMO PRODUCCIÓN DE LOS ESTUDIANTES	Comprende y analiza a nivel crítico y profundo todos los aspectos e ideas relevantes		
		Organiza y desarrolla material consistente y coherente con los requisitos de la tarea		
		Da claridad sobre la intención comunicativa en el texto		
		Usa el lenguaje de manera precisa y fluida de acuerdo a los temas y textos asignados		
		En los textos se da cuenta de la posición del autor		
		El texto evidencia planeación en la escritura a través de la manera como el autor presenta la información (presentación-desarrollo)		
		El texto alcanza unidad por medio de la progresión temática		
		Hace uso adecuado de normas sintácticas y lingüísticas		
6.	FUNCIONES DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS	Los textos que son entregados o asignados por los docentes cumplen las siguientes funciones		
		Los textos que son construidos o seleccionados por los estudiantes cumplen las siguientes funciones		
	GUIAS PARA LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA	Existen orientaciones para la escritura de los textos que tienen que presentar los estudiantes en su portafolio		
8.	SEGUIMIENTO Y EVALUACION DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS	Qué tratamiento reciben los textos seleccionados y/o construidos por los estudiantes		
		Los textos presentan evidencia de algún seguimiento (lectura-observaciones-correcciones)		
		Existe algún instrumento o instructivo para la evaluación de los textos		
		Se evidencia reescritura de los textos de los estudiantes		
9.	EN EL PROPÓSITO DEL PORTAFOLIO DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS	Los textos que conforman el portafolio tienen relación y se articulan en una misma meta		

Anexo 4. Encuestas

1123

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
 DE LA NORMAL SUPERIOR DE FLORENCIA
 ENCUESTA A ESTUDIANTES

Como parte del proceso de formación que recibimos en el programa de Maestría de la Universidad de la Amazonia adelantamos un proyecto sobre las prácticas de escritura en la I.E. NORMAL SUPERIOR, para lo cual le pedimos el favor de diligenciar la presente encuesta con el propósito de obtener información que permita caracterizar estas prácticas. Agradecemos su valiosa colaboración en este proceso.

SECCIÓN 1: INFORMACIÓN GENERAL 10:55 am

Nombre: Adriana Poveda Peñaranda Sexo F M Edad: 20
 Fecha de diligenciamiento (aaaa/mm/dd): 2013-09-02 Ciudad: Florencia
 Programa De Formación Complementaria Semestre que cursa 4sem.Aca.Grup02
 E-mail: poveditatm1993@hotmail.com Teléfonos: 311252 9921

SECCIÓN 2: LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

En esta sección de la encuesta nos interesa conocer acerca de su concepción, prácticas, contextos y tipos de textos que con mayor frecuencia se utilizan en su formación como maestro normalista superior.

1. ¿Qué entiende por escribir? escribir para mi es una manera de poder expresarme, en cuanto a una necesidad del hombre lo cual se expresa a través de ella.

2. ¿Por qué considera importante la escritura para su formación como maestro?
la considero importante por que este es el medio de comunicación que utilizamos para poder avanzar a nuestros conocimientos y aprendizaje que ella nos trae.

1

PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA NORMAL SUPERIOR DE FLORENCIA

3. En las actividades académicas que Usted realiza para su formación como normalista superior, los textos que escribe son:

	Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
a. Apuntes de clase	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Talleres	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Ensayos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Esquemas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Informes de lectura	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Resúmenes	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Relatorías	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Proyectos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Planes de clase	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Diarios pedagógicos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Informes de investigación	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Presentaciones en diapositivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Foros/chat/ webs/blogs	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Otros ¿Cuáles?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. En las actividades de formación usted escribe para:

Propósitos de la escritura académica	Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
a. Preparar exposiciones	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Realizar relatorías que den cuenta sobre el desarrollo de actividades	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Presentar trabajos escritos de los diferentes cursos o seminarios	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Planear las prácticas pedagógicas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Elaborar diarios que den cuenta de las prácticas pedagógicas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Construir informes de práctica	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Diseñar una propuesta o proyecto de intervención	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Elaborar un proyecto de investigación	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Rendir informes parciales y finales de un proceso investigativo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2

PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

j. Fortalecer las habilidades comunicativas

k. Para comunicar ideas, sentimientos, emociones de forma autónoma

i. Participar en la construcción o ajustes a documentos institucionales

m. Presentar exámenes, trabajos y tareas

n. Participar en foros/discusiones en la webs-blogs

o. Otros ¿Cuáles?

5. Los contextos académicos en los que usted escribe son:

	Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
a. Grupos de investigación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Grupos de estudio	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Curso extracurricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Evento académico (congreso, seminario, coloquio, simposio, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Clases / seminarios	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Prácticas pedagógicas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Otro ¿Cuál? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Para producir un texto escrito usted desarrolla las siguientes actividades:

EN LA PLANEACIÓN DEL TEXTO

	Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
a. Identifica o define el tema a abordar	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Considera el contexto de la situación/comunicación	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Tiene en cuenta a quien dirigirá el texto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Establece el propósito del escrito	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Selecciona la forma de presentación del escrito	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Selecciona la forma de presentación del escrito (estructura)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Tiene en cuenta como lo va a decir (discurso-lenguaje)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Piensa en lo que va a decir o plantear (posición-argumento central)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Elabora un esquema sobre el manejo tema-subtema-ideas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Se documenta, consulta y selecciona fuentes de información	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3

PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

k. Hace lluvia o lista de ideas

i. Otro ¿Cuál? _____

EN LA ESCRITURA DEL TEXTO

a. Redacta el texto teniendo en cuenta lo planeado	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Construye el texto con aportes literales tomados de otros textos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Se va directo a la hoja en blanco y empieza a redactar el texto como lo va a presentar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

EN LA EVALUACIÓN (REVISIÓN) DEL TEXTO

a. Lee el texto construido ante el grupo y el profesor	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Discute con sus compañeros los temas abordados y su presentación	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Sus compañeros revisan su texto y le hacen aportes (coevaluación)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Autoevalúa su texto apoyado en un instrumento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Le entrega al docente su texto para que él se lo evalúe	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Otro ¿Cuál? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EN LA REESCRITURA O CORRECCIÓN DEL TEXTO

a. Revisa y adecua los aspectos formales del texto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Pasa en limpio el texto procurando adecuar el contenido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Reescribe el texto a partir de las observaciones de los maestros, de otros compañeros y las propias.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Las estrategias que Usted utiliza al escribir un texto son:

	Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
a. Lee primero hace anotaciones y luego empieza directamente a escribir el texto.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Elabora un plan textual teniendo en cuenta el tipo de texto, el propósito, a quien va dirigido.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Hace un esquema inicial y le va incorporando las ideas que considera que desarrollan el tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Elabora un listado de ideas y con ellas construye el texto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Escribe el texto en borrador y luego lo pasa en limpio	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Se va directo a la hoja en blanco y empieza a redactar el texto como lo va a presentar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
g. Hace un borrador de las ideas que va a presentar en el texto, luego lo corrige y lo pasa en limpio	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Indaga por el propósito del escrito, el tipo de texto y elabora un primer borrador revisa y corrige	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Se apoya en diccionarios, libros u otras fuentes para documentarse sobre el tema	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4

PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA NORMAL SUPERIOR DE FLORENCIA

10:56 am

j. Selecciona ideas de otros textos, luego las reelabora con sus propios términos y elabora el texto con ellas

k. Toma apartes literarios de otros textos o fuentes para construir el propio texto

l. Tema de ejemplo otros textos para escribir el propio

m. Otro ¿Cuál?

8. Las dificultades que se le presentan al momento de escribir son:

		Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
a.	Carencia de documentación sobre la temática	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	Ambiente desfavorable para la escritura en la escuela	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.	Ambiente desfavorable para la escritura en la casa	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.	Desconocimientos sobre el tema a escribir	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.	Desconocimiento sobre las etapas del proceso de escritura	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.	Desinterés por los temas de escritura propuestos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g.	Falta de tiempo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h.	Carencia del hábito de escritura	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i.	Fallas u omisiones en el proceso de enseñanza de la escritura	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j.	Temor a la crítica	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k.	Pereza	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l.	Vocabulario restringido	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m.	Manejo de reglas ortográficas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n.	Manejo de las diferentes formas de presentación de los textos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o.	Desconocimiento del uso de normas de citación y de ortografía	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p.	Falta de claridad sobre el propósito del texto	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q.	Dificultad para seleccionar y utilizar la información de otras fuentes	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r.	Dificultades en el proceso de organización y redacción de las ideas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s.	Otro ¿Cuál?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11:23 am

5

PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA NORMAL SUPERIOR DE FLORENCIA

10:56 am

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
DE LA NORMAL SUPERIOR DE FLORENCIA
ENCUESTA A ESTUDIANTES Nº 2

Como parte del proceso de formación que recibimos en el programa de Maestría de la Universidad de la Amazonia adelantamos un proyecto sobre las prácticas de escritura en la I.E. NORMAL SUPERIOR, para lo cual le pedimos el favor de diligenciar la presente encuesta con el propósito de obtener información que permita caracterizar la enseñanza de estas prácticas. Agradecemos su valiosa colaboración en este proceso.

SECCIÓN 1: INFORMACIÓN GENERAL

Fecha de diligenciamiento (aaaa/mm/dd): 1/noviembre/2013 Hora inicio 10:56 am Hora final 11:16 am

Nombre: Angie Dayra Torres Ortiz Sexo F M Edad: 17

Programa Formación Complementaria Semestre que cursa II Pedagogico

E-mail: dayra12@hotmail.es Teléfonos: 3023923340

SECCIÓN 2: ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Registre a continuación la forma como los maestros orientan, acompañan y evalúan la escritura de los textos que asignan.

	Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
1. Sus profesores les han enseñado a escribir los siguientes textos:				
a. Apuntes de clase	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Comentarios	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Autobiografías	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Relatos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Coplas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Reseñas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Noticias	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Ensayos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Cuestionarios	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. Excusas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II Ped 5.

PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA NORMAL SUPERIOR DE FLORESCA

b. Solicitudes	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Reclamaciones	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Avisos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. Actas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. Folletos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Fichas de evaluación	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Informes de lectura	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Resúmenes	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Artículos de opinión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Relatorias	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Proyectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Planes de clase	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Diarios pedagógicos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Informes de investigación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Presentaciones en power point	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. Presentaciones en prezzi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. Correos electrónicos Foros/chata/ webs/blogs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Otros ¿Cuáles? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Creen ustedes que sus maestros les enseñan a escribir para:

	Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
a. Ampliar el conjunto de posibilidades de comunicación escrita	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Prepararlos para la escritura de diversos tipos de textos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Fortalecerles el desarrollo de las competencias comunicativas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Prepararlos para sus prácticas pedagógicas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Fomentar los procesos de escritura individual y colectiva	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Promover una cultura de la escritura	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Construir proyectos e informe de investigación	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Permitirles mejores procesos de comunicación de ideas, sentimientos, emociones de forma autónoma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
i. Participar en la construcción o ajustes a documentos institucionales	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Presentar exámenes, trabajos y tareas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA NORMAL SUPERIOR DE FLORESCA

k. Participar en foros/discusiones en espacios virtuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Otros ¿Cuáles? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Cuando los profesores le asignan a Ud. la tarea de escribir un texto escrito:

	Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
a. Les proponen planear, escribir, revisar los borradores y reescribir el texto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Les orientan y ejemplifican cada etapa del proceso de escritura (planeación, textualización, revisión y reescritura)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Les dan sugerencias bibliográficas que los apoye en el proceso de escritura en cuanto al tipo de texto, y el tema	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Les muestran textos semejantes que les sirvan de guía en la proceso de escritura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Les realizan prácticas de escritura grupal para que los estudiantes conozcan el proceso	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Les resuelven inquietudes por vía telefónica y virtual sobre la elaboración del texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Les acompañan la escritura de borradores, haciendo una revisión constante de cada uno de ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Les revisan durante la clase los textos y discuten con ustedes los errores o incoherencias más frecuentes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Organizan actividades para que ustedes lean y discutan los textos de sus compañeros	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Otra ¿cuál? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Cuando los maestros asignan la escritura de textos les sugieren el uso de:

	Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
a. Tablero y marcador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Papel y lápiz	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Presentaciones en Power Point	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Presentaciones en Prezzi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
e. Procesadores de texto	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Cd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Tablet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
h. Celulares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
i. Tablet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
j. Celulares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
k. Otra ¿cuál? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Cada una de las etapas del proceso de escritura que orientan los maestros es organizado y desarrollado por:

En la planeación de los textos

	Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
a. El mismo docente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. El estudiante individualmente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Los estudiantes en parejas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Los estudiantes en pequeños grupos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. El grupo de estudiantes con el profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
e. No se planea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En la escritura del texto

a. El estudiante individualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Los estudiantes en parejas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Los estudiantes en pequeños grupos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Todo el grupo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En la evaluación de los textos

a. El docente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Los estudiantes de forma individual	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Los estudiantes en parejas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Los estudiantes en pequeños grupos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. El grupo con el profesor	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Otra ¿cuál? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En la reescritura o corrección del texto

a. El estudiante individualmente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Los estudiantes en parejas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Los estudiantes en pequeños grupos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. El grupo con el profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Otra ¿cuál? <u>El estudiante con el docente.</u>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Cuando usted entrega sus escritos, los profesores:

	Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
a. Se los califican, pero no se los devuelven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b. No se los califican, ni se los devuelven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c. Se los califican, pero no le hacen recomendaciones y se los devuelven	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Le hacen recomendaciones, se los califican y se los devuelven	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Se lo devuelven sin calificar, con recomendaciones para reescribirlo y entregarlo nuevamente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Otra ¿cuál? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Cuando los docentes evalúan los textos lo que hacen es:

	Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
a. Revisar el texto y dar un concepto general al final del documento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Seguir una ficha de evaluación con criterios claramente definidos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Solicitar la autoevaluación del texto con criterios cualitativos y cuantitativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. evaluar conjuntamente con ustedes siguiendo criterios cualitativos y cuantitativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Escribir comentarios y debilidades sobre el escrito al margen del texto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Resaltar los aspectos débiles del texto y lo acompañan de comentarios y sugerencias	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Hacer subrayados y correcciones sobre el texto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Discutir con el grupo o con el estudiante sobre las dificultades del texto y dan sugerencias sobre la manera de mejorar el escrito.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Evaluar solamente la entrega y presentación del escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Otro ¿cuál? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Los aspectos que los profesores evalúan en sus escritos son:

	Muy frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
a. El número de páginas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b. La profundidad del tema	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. La claridad en la exposición del contenido (organización de ideas en el texto)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. El análisis de las ideas expuestas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. La organización del texto (estructura, la relación entre las ideas, el uso de párrafos)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- f. Las fuentes bibliográficas utilizadas (cuáles y cómo las utiliza)
- g. La organización de la información de acuerdo con el tipo de texto, el propósito, a quien va dirigido, el contexto donde se escribe, el léxico utilizado, etc.
- h. La presentación del escrito, la ortografía, el uso de nomencladores, la utilización de negrilla, y cursivas, la forma de citar otros autores, los signos de puntuación.
- i. Otros ¿Cuál(es)?

8. ¿Qué valoración tiene con respecto a la enseñanza de la escritura en su formación como docente? _____

En un nivel medio, porque me encuentro en un proceso de aprendizaje donde estoy mejorando mi escritura y mi aprendizaje como maestra.

9. ¿Qué recomendaciones haría para mejorar los procesos de enseñanza de la escritura en el Programa de Formación Complementaria? Más profundización es la habilidad de

lectura porque así se mejora el léxico y la forma de escritura como docente y la forma en la que transmitimos esa habilidad de aprendizaje en la lengua castellana la escritura.

10. Diga con sus palabras cuáles son las principales actividades que realiza un docente cuando les enseña a escribir un texto

lo primero es mirar el nivel académico en que se encuentra el estudiante, es decir el grado, pero lo primero que avía es hacer volar la imaginación con palabras fantásticas para que puedan construir un texto, sea un cuento, una canción, entre otras.

¡Gracias!

Anexo 5. Resultado encuesta aplicada a estudiantes

RESULTADOS ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES. PRIMERA PARTE										
FECHA APLICACIÓN: 02 /10/2013 HORA APLICACIÓN: 10:55 A.M.										
PROMEDIO EDAD:		LUGAR APLICACIÓN: BIBLIOTECA NORMAL SUPERIOR				SEMESTRE I ACAD.				
PREGUNTA 1. ¿Qué entiende por escribir?										
CONCEPCIONES						N° ESTUDIANTES	%	TOTAL		
R1	Manera de expresar lo aprendido de un tema a terceros					2	20	2		
R2	Forma de organizar ideas para aclarar el tema dado por el docente o alumno, también permit expresarnos y tener secuencia de una idea.					2	20	2		
R3	Persona con valores, bien preparada, con actitudes de aprendizaje que le sirven para la vida					1	10	1		
R4	Manera de aprendizaje para que los estudiantes puedan expresar sus ideas y conocimientos					3	30	3		
R5	Forma de expresar lo que se siente y lo que se vive					2	20	2		
								10		
PREGUNTA 2. ¿Por qué considera importante la escritura para su formación como maestro?										
CONCEPCIONES						N° ESTUDIANTES	%	TOTAL		
R1	fortalecer su entorno académico					1	10	1		
R2	Porque en su formación como maestro, le da apoyo para la atención de sus alumnos					3	30	3		
R3	Porque sirve para comunicarse con los niños, expresarse, corregir su ortografía, para hablar, leer, escribir y aprender					2	20	2		
R4	Porque es una manera de adquirir ortografía y para su formación como maestros para así ayudar a sus estudiantes					2	20	2		
R5	Porque sirve para resumir y analizar lo que los profesores le dejan					1	10	1		
R6	Porque la escritura permite dar a conocer conocimientos y almacenar información					1	10	1		
								10		
PREGUNTA 3. En las actividades académicas que Usted realiza para su formación como normalista superior, los textos que escribe son:										
VARIABLE RESPUESTAS		MUY FRECUENTE	%	FRECUENTE	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	TOTAL
a	Apuntes de clase	10	100	0	0	0	0	0	0	10
b	Talleres	1	10	8	80	0	0	1	10	10
c	Ensayos	0	0	4	40	5	50	1	10	10
d	Esquemas	1	10	8	80	1	10	0	0	10
e	Informes de lectura	4	40	3	30	3	30	0	0	10
f	Resúmenes	4	40	3	30	3	30	0	0	10
g	Relatorias	3	30	6	60	0	0	1	10	10
h	Proyectos	1	10	2	20	3	30	4	40	10
i	Planes de clase	2	20	5	50	0	0	3	30	10
j	Diarios pedagógicos	1	10	2	20	3	30	4	40	10
k	Informes de investigación	0	0	0	0	3	30	7	70	10
l	Presentaciones en diapositivas	5	50	4	40	1	10	0	0	10
m	Foros/chats/webs/blogs	1	10	2	20	2	20	4	40	10
n	Otros ¿cuáles?	0	0	0	0	0	0	3	30	10
PREGUNTA 4. En las actividades de formación usted escribe para:										
VARIABLE RESPUESTA		MUY FRECUENTE	%	FRECUENTE	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	TOTAL
a	Preparar exposiciones	6	60	4	40	0	0	0	0	10
b	Realizar relatorias que den cuenta sobre el desarrollo de actividades	5	50	4	40	0	0	1	10	10
c	Presentar trabajos escritos de los diferentes cursos o seminarios	4	40	2	20	2	20	2	20	10
d	Planear las prácticas pedagógicas	1	10	1	10	1	10	7	70	10
e	Elaborar diarios que den cuenta de las prácticas pedagógicas	0	0	0	0	3	30	7	70	10
f	Construir informes de práctica	0	0	1	10	2	20	7	70	10
g	Diseñar una propuesta o proyecto de investigación	0	0	0	0	3	30	7	70	10
h	Elaborar un proyecto de investigación	0	0	0	0	2	20	8	80	10
i	Rendir informes parciales y finales de un proceso investigativo	0	0	1	10	2	20	7	70	10
j	Fortalecer las habilidades comunicativas	2	20	7	70	1	10	0	0	10
k	Para comunicar ideas, sentimientos, emociones de forma autónoma	2	20	6	60	2	20	0	0	10
l	Participar en la construcción o ajustes a documentos institucionales	0	0	3	30	5	50	2	20	10
m	Presentar exámenes, trabajos y tareas	6	60	4	40	0	0	0	0	10
n	Participar en foros, discusiones en la webs-blogs	0	0	1	10	5	50	4	40	10
O	Otros, ¿cuáles?	0	0	0	0	0	0	3	30	3
PREGUNTA 5. Los contextos académicos en los que usted escribe son:										
VARIABLE RESPUESTAS		MUY FRECUENTE	%	FRECUENTE	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	TOTAL
a	Grupos de investigación	0	0	2	20	3	30	5	50	10
b	Grupos de estudio	6	60	1	10	1	10	2	20	10
c	Curso extracurricular	0	0	1	10	1	10	8	80	10
d	Evento académico (congreso, seminario, coloquio, simposio, etc.)	2	20	0	0	3	30	5	50	10
e	Clases/ seminarios	8	80	1	10	0	0	1	10	10
f	Prácticas pedagógicas	2	20	0	0	0	0	8	80	10
g	Otro; ¿cuál?	0	0	0	0	0	0	3	30	10

PREGUNTA 6. Para producir un texto escrito usted desarrolla las siguientes actividades:										
RESPUESTAS	VARIABLE	MUY FRECUENTE	%	FRECUENTE	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	TOTAL
EN LA PLANEACIÓN DEL TEXTO										
a	Identifica o determina el tema a abordar	7	70	3	30		0		0	10
b	Considera el contexto de la situación/ comunicación	4	40	4	40	2	20		0	10
c	Tiene en cuenta a quién dirigirá el texto	2	20	7	70	1	10		0	10
d	Establece el propósito del escrito	2	20	8	80		0		0	10
e	Selecciona la forma de presentación del escrito	6	60	3	30	1	10		0	10
f	Selecciona la forma de presentación del escrito (estructura)	6	60	3	30	1	10		0	10
g	Tiene en cuenta como lo va a decir (discurso-lenguaje)	3	30	6	60	1	10		0	10
h	Piensa en lo que va a decir o planear (posición-argumento central)	3	30	6	60	1	10		0	10
i	Elabora un esquema sobre el manejo tema-subtema-ideas	1	10	6	60	3	30		0	10
j	Se documenta, consulta y selecciona fuentes de información	2	20,0	3	30,0	4	40,0		0	10
k	Hace lluvia o lista de ideas	1	10	7	70	1	10	1	10	10
l	Otro ¿Cuál?	1	10	0	0		0	2	20	10
EN LA ESCRITURA DEL TEXTO										
a	Redacta el texto teniendo en cuenta lo planeado	3	30	5	50	2	20		0	10
b	Construye el texto con aportes literales tomados de otros textos		0	7	70	2	20	1	10	10
c	Se va directo a la hoja en blanco y empieza a redactar el texto como lo va a presentar	2	20	4	40	4	40		0	10
EN LA EVALUACIÓN DEL TEXTO										
a	Lee el texto construido ante el grupo y el profesor	1	10	5	50	4	40		0	10
b	Discute con sus compañeros los temas abordados y su presentación	2	20	6	60	2	20		0	10
c	Sus compañeros revisan su texto y le hacen aportes (coevaluación)	2	20	3	30	4	40	1	10	10
d	Autoevalúa su texto apoyado en un instrumento	1	10	4	40	4	40	1	10	10
e	Le entrega al docente su texto para que él se lo evalúe	2	20	6	60	1	10		0	10
f	Otro ¿Cuál?	2	20		0		0	2	20	10
EN LA REESCRITURA O CORRECCIÓN DEL TEXTO										
a	Revisa y adecúa los aspectos formales del texto	4	40	4	40	2	20		0	10
b	Pasa en limpio el texto procurando adecuar el contenido	6	60	3	30	1	10		0	10
c	Reescribe el texto a partir de las observaciones de los maestros, de los compañeros y las propias	4	40	5	50	1	10		0	10
PREGUNTA 7. Las estrategias que Usted utiliza al escribir un texto son:										
RESPUESTAS	VARIABLE	MUY FRECUENTE	%	FRECUENTE	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	TOTAL
a	Lee primero, hace anotaciones y luego empieza directamente a escribir el texto	5	50	4	40	1	10		0	10
b	Elabora un plan textual teniendo en cuenta el tipo de texto, el tipo de texto, a que va dirigido	1	10	7	70	2	20		0	10
c	Hace un esquema inicial y le va incorporando las ideas que considera que desarrollan el tema	4	40	3	30	3	30		0	10
d	Elabora un listado de ideas y con ellas construye el texto	3	30	4	40	3	30		0	10
e	Escribe el texto en borrador y luego lo pasa en limpio	8	80	2	20		0		0	10
f	Se va directo a la hoja en blanco y empieza a redactar el texto como lo va a presentar	3	30		0	6	60	1	10	10
g	Hace un borrador de las ideas que va a presentar en el texto luego lo corrige y lo pasa en limpio	8	80	2	20		0		0	10
h	Indaga por el propósito del escrito, el tipo de texto y elabora un primer borrador, revisa y corrige	5	50	4	40	1	10		0	10
i	Se apoya en diccionarios, libros u otras fuentes para documentarse sobre el tema	5	50	3	30	1	10	1	10	10
j	Saca ideas de otros textos, luego las reelabora con sus propios términos y elabora el texto con ellos		0	9	90	1	10		0	10
k	Toma apuntes literales de otros textos o fuentes para construir su propio texto	3	30	2	20	3	30	1	10	10
l	Toma de ejemplo otros textos para escribir el propio	1	10	6	60	2	20	1	10	10
m	Otro ¿Cuál?		0	1	10		0	2	20	10
PREGUNTA 8. Las dificultades que se le presentan al momento de escribir son:										
RESPUESTAS	VARIABLE	MUY FRECUENTE	%	FRECUENTE	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	TOTAL
a	Carencia de documentos sobre la temática	2	20	5	50	1	10	1	10	10
b	Ambiente desfavorable para la escritura en la escuela	1	10	5	50	4	40		0	10
c	Ambiente desfavorable para la escritura en la casa		0	2	20	6	60	2	20	10
d	Desconocimientos sobre el tema a escribir		0	4	40	5	50	1	10	10
e	Desconocimientos sobre las etapas del proceso de escritura		0	3	30	5	50	2	20	10
f	Desinterés por los temas de escritura propuestos		0	2	20	5	50	3	30	10
g	Falta de tiempo	1	10	2	20	4	40	3	30	10
h	Carencia del hábito de escritura		0	3	30	3	30	3	30	10
i	Fallas u omisiones en el proceso de enseñanza de la escritura		0	3	30	5	50	2	20	10
j	Temor a la crítica	3	30	5	50	1	10	1	10	10
k	Pereza	1	10	3	30	3	30	3	30	10
l	Vocabulario restringido	1	10	4	40	4	40	1	10	10
m	Manejo de reglas ortográficas	3	30	3	30	3	30	1	10	10
n	Manejo de las diferentes formas de presentación de los textos	1	10	6	60	2	20	1	10	10
o	Desconocimiento del uso de normas de citación y de ortografía	1	10	5	50	4	40		0	10
p	Falta de claridad sobre el propósito del texto	1	10	5	50	3	30	1	10	10
q	Dificultad para seleccionar y utilizar la información de otras fuentes		0	3	30	5	50	2	20	10
r	Dificultades en el proceso de organización y redacción de las ideas	2	20	3	30	3	30	1	10	10
s	Otro ¿Cuál?		0		0		0	2	20	10

Anexo 6. Ficha Evaluación de textos

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA
 MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
 PROGRAMA DE FORMACION COMPLEMENTARIA
 FICHA EVALUACION DE TEXTOS

Nombre de la fuente: autobiografías Fecha de diligenciamiento: 10/09/2015 Semestre: IV Académico

Objetivo: Identificar la manera como escriben los estudiantes del Programa De Formación Complementaria.

TIPO DE TEXTO	No	DESCRIPTORES	Nivel de ubicación	Análisis
AUTOBIOGRAFIA	1	<p>En el escrito se aborda la tarea completa, pero hay problemas en el manejo de las convenciones (serios errores de sintaxis, puntuación o escritura de las palabras) o un desarrollo insuficiente del tema (es tan breve que no se pueden aplicar los criterios de análisis).</p> <p>El texto está completo pero no tiene la información suficiente que permita tener una clara descripción de la persona.</p> <p>El texto es demasiado corto</p> <p>Algunas oraciones y párrafos presentan problemas de organización de las ideas lo que afecta la comprensión de las mismas (sintaxis), especialmente en el uso de cualidades, desarrollo de acciones o ubicación de complementos</p> <p>Problemas ortográficos como el uso de tildes, especialmente en las palabras esdrújulas y agudas</p> <p>Uso de c, x, s y z - uso de -i, -y (fui-fuy), uso de h.</p> <p>Uso de m antes de p y b</p>	1, 2	<p>En el texto el desarrollo de las etapas es superficial, existe muy poca contextualización de la historia, no se observa descripción de personajes ni de lugares, no resalta sus valores, los hechos y etapas no están lo suficientemente desarrollados, como el texto es tan corto es difícil determinar el uso del lenguaje, posee buena ortografía y hace buen uso de signos de puntuación para el caso de la No 1, la No 2 posee serias falencias ortográficas especialmente con las tildes, también se le dificulta escribir cifras numéricas.</p>
	2	<p>En el escrito se aprecian ideas, pero estas pueden ser incoherentes o se presentan desarticuladamente. No hubo desarrollo organizado del tema o el escrito pudo ser innecesariamente largo o repetitivo.</p>	3	<p>La autobiografía presenta narrador en primera persona y una perspectiva retrospectiva de los hechos relatados. El texto está separado en párrafos de extensión desigual, algunas etapas están bien desarrolladas, pero el conjunto es desigual, contextualiza la historia de manera superficial, presenta un lenguaje denotativo, describe al narrador física, psicológica y socialmente, presenta gran cantidad de errores de ortografía especialmente sobre tildes. Ausencia de conectores en el texto.</p>
	3	<p>En el escrito se aprecia el esbozo de una intención comunicativa, es decir, se ve que quien escribe pretende alcanzar un fin, por medio del escrito busca una reacción específica en el lector. Se encuentran problemas de manejo del lenguaje, pero estos no impiden la comprensión de los resultados.</p>	4,5	<p>El texto está separado en párrafos de extensión desigual, desarrolla claramente las principales etapas de su vida, contextualiza su historia de manera superficial, escasa utilización de recursos para describir lugares y personas, refleja de manera superficial sus valores, hechos y etapas desarrollados de manera superficial, hace uso de elementos de cohesión y conectores con algún nivel de dificultad, utiliza vocabulario limitado, tiene algunos errores de ortografía especialmente relacionadas con tildes.</p>
	4	<p>En el texto se encuentra una idea central que se desarrolla de acuerdo con una intención comunicativa. El texto también posee una estructura básica, es decir, es posible identificar una introducción al tema que se abordará, un desarrollo y una conclusión. Sin embargo, el texto no incluye toda la información necesaria (progresión temática), su organización no es completamente efectiva, o rompe la unidad al incluir temas que no se relacionan con el marco semántico que desarrolla. Se aprecia un uso aceptable del lenguaje (se aplican las reglas gramaticales más importantes).</p>		
	5	<p>El texto alcanza unidad por medio de la progresión temática, es decir logra encadenar o relacionar efectivamente las ideas, dándole continuidad al escrito: incorpora información nueva vinculándola con la anterior, presentando la información en un orden cronológico, partiendo de temas generales para desglosar temas específicos, entre otras maneras de interrelacionar contenidos. Todo el texto se desarrolla en un mismo eje temático, aunque pueden presentarse fallas en el uso de conectores. Hay un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse algunos errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía y puntuación</p>		
	6	<p>En el texto se identifica la posición de quien escribe, se expresan con claridad las ideas y hay un uso correcto de las expresiones que permiten conectarlas. Hay un uso adecuado de distintos mecanismos que le dan coherencia y cohesión al texto (signos de puntuación, conectores, etc.). Lo anterior permite que el escrito sea fluido.</p>		
	7	<p>En el texto se evidencia una planeación en la escritura en dos aspectos fundamentales. En el primero, el autor piensa como expresar sus ideas de manera efectiva, aplicando diversos recursos textuales para evidenciar sus planteamientos. En el segundo, el autor adecua su discurso para un público determinado, prevé los conocimientos previos de su lector y busca el lenguaje y los conceptos apropiados.</p>		

Anexo 8. Resultados encuesta No. 2 a estudiantes

ENCUESTA SEGUNDA PARTE										
RESULTADOS ENCUESTA A ESTUDIANTES N2										
FECHA APLICACIÓN: 01 /11/2013 HORA APLICACIÓN: 10:55 A.M.										
PROMEDIO EDAD:				LUGAR APLICACIÓN: BIBLIOTECA NORMAL				SEMESTRE: ACADEMICO		
PREGUNTA 1. Sus profesores les han enseñado a escribir los siguientes textos:										
VARIABLE		MUY FRECUENTE	%	FRECUENTE	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	TOTAL
RESPUESTAS										
a	Apuntes de clase	5	62,5	1	12,5	2	25		0	8
b	Comentarios	1	12,5	6	75	1	12,5		0	8
c	Autobiografías	1	12,5	3	37,5	3	37,5	1	12,5	8
d	Relatos	2	25	5	62,5	1	12,5		0	8
e	Copias	1	12,5	2	25	5	62,5		0	8
f	Reseñas	4	50	2	25	2	25		0	8
g	Noticias	1	12,5	4	50	3	37,5		0	8
h	Ensayos	4	50	3	37,5	1	12,5		0	8
i	Cuestionarios	3	37,5	1	12,5	4	50		0	8
j	Excusas	1	12,5		0	6	75	1	12,5	8
k	Solicitudes	1	12,5	3	37,5	3	37,5	1	12,5	8
l	Reclamaciones		0	1	12,5	6	75	1	12,5	8
m	Avisos	1	12,5	2	25	5	62,5		0	8
n	Actas	1	12,5	5	62,5	2	25		0	8
o	Folletos	1	12,5	5	62,5	2	25		0	8
p	Fichas de evaluación		0	4	50	2	25	1	12,5	7
q	Informes de lectura		0	6	75	1	12,5	1	12,5	8
r	Resúmenes	5	62,5	2	25	1	12,5		0	8
s	Artículos de opinión	1	12,5	2	25	4	50	1	12,5	8
t	Relatorias	4	50	3	37,5	1	12,5		0	8
u	Proyectos	1	12,5	3	37,5	2	25	2	25	8
v	Planes de clase	1	12,5	4	50	2	25	1	12,5	8
w	Diarios pedagógicos	3	37,5	2	25	2	25	1	12,5	8
x	Informes de investigación	2	25	4	50	1	12,5	1	12,5	8
y	Presentaciones en power point	2	25	4	50	1	12,5	1	12,5	8
z	Presentaciones en prezi	1	12,5	1	12,5	2	25	3	37,5	7
aa	Correos electrónicos Foros/chat/ webs/blogs	4	50	3	37,5	1	12,5		0	8
bb	Otros ¿Cuáles?		0		0		0	1	12,5	1
PREGUNTA 2. Creen ustedes que sus maestros les enseñan a escribir para:										
VARIABLE		MUY FRECUENTE	%	FRECUENTE	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	TOTAL
RESPUESTAS										
a	Ampliar el conjunto de posibilidades de comunicación escrita	4	50	4	50		0		0	8
b	Prepararlos para la escritura de diversos tipos de textos	6	75	2	25		0		0	8
c	Fortalecerles el desarrollo de las competencias comunicativas	3	37,5	5	62,5		0		0	8
d	Prepararlos para sus prácticas pedagógicas	6	75	1	12,5	1	12,5		0	8
e	Fomentar los procesos de escritura individual y colectiva	2	25	6	75		0		0	8
f	Promover una cultura de la escritura	2	25	4	50	2	25		0	8
g	Construir proyectos e informe de investigación		0	6	75	2	25		0	8
h	Permitirles mejores procesos de comunicación de ideas, sentimientos, emociones de forma autónoma	4	50	3	37,5	1	12,5		0	8
i	Participar en la construcción o ajustes a documentos institucionales	1	12,5	3	37,5	2	25	2	25	8
j	Presentar exámenes, trabajos y tareas	6	75	2	25		0		0	8
k	Participar en foros/discusiones en espacios virtuales		0	4	50	4	50		0	8
l	Otros ¿Cuáles?		0		0		0	1	12,5	1
PREGUNTA 3. Cuando los profesores le asignan a Ud. la tarea de escribir un texto escrito:										
VARIABLE		MUY FRECUENTE	%	FRECUENTE	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	TOTAL
RESPUESTA										
a	Les proponen planear, escribir, revisar los borradores y reescribir el texto	7	87,5	1	12,5		0		0	8
b	Les orientan y ejemplifican cada etapa del proceso de escritura (planeación, textualización, revisión y reescritura)	3	37,5	5	62,5		0		0	8
c	Les dan sugerencias bibliográficas que los apoye en el proceso de escritura en cuanto al tipo de texto y el tema		0	7	87,5	1	12,5		0	8
d	Les muestran textos semejantes que les sirvan de guía en el proceso de escritura	2	25	3	37,5	2	25	1	12,5	8
e	Les realizan prácticas de escritura grupal para que los estudiantes conozcan el proceso	4	50	2	25	2	25		0	8
f	Les resuelven inquietudes por vía telefónica y virtual sobre la elaboración del texto		0		0	1	12,5	7	87,5	8
g	Les acompañan la escritura de borradores, haciendo una revisión constante de cada uno de ellos.	1	12,5	4	50	1	12,5	2	25	8
h	Les revisan durante la clase los textos y discuten con ustedes los errores o incoherencias más frecuentes	3	37,5	3	37,5	1	12,5		0	7
i	Organizan actividades para que ustedes lean y discutan los textos de sus compañeros	2	25	5	62,5		0	1	12,5	8
j	Otra ¿cuál?		0		0	1	12,5		0	1
PREGUNTA 4. Cuando los maestros asignan la escritura de textos les sugieren el uso de:										
VARIABLE		MUY FRECUENTE	%	FRECUENTE	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	TOTAL
RESPUESTAS										
a	Tablero y marcador		0	1	12,5	1	12,5	6	75	8
b	Papel y lápiz	4	50	4	50		0		0	8
c	Presentaciones en Power Point	2	25	2	25	3	37,5	1	12,5	8
d	Presentaciones en Prezi		0	1	12,5	2	25	5	62,5	8
e	Procesadores de texto		0		0	3	37,5	5	62,5	8
f	Cd		0		0	4	50	4	50	8
g	Tablet	1	12,5		0	1	12,5	6	75	8
h	Celulares		0		0	1	12,5	7	87,5	8
i	Tablet	1	12,5		0	1	12,5	6	75	8
j	Celulares		0		0	1	12,5	7	87,5	8
k	Otra ¿cuál?		0		0		0		0	0
PREGUNTA 5. Cada una de las etapas del proceso de escritura que orientan los maestros es organizado y desarrollado por:										
VARIABLE		MUY FRECUENTE	%	FRECUENTE	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	TOTAL
RESPUESTAS										
EN LA PLANEACIÓN DEL TEXTO										
a	El mismo docente	5	62,5	3	37,5		0		0	8
b	El estudiante individualmente	3	37,5	2	25	3	37,5		0	8
c	Los estudiantes en parejas	3	37,5	3	37,5	1	12,5	1	12,5	8
d	Los estudiantes en pequeños grupos	1	12,5	5	62,5	1	12,5	1	12,5	8
e	El grupo de estudiantes con el profesor	1	12,5	2	25	2	25	3	37,5	8
f	No se planea		0	1	12,5	3	37,5	1	12,5	5

Anexo 9. Matriz de análisis de la información cualitativa:

Análisis de documentos institucionales

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA
 MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN CUALITATIVA – PEI
 PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Nombre de la fuente: Proyecto Educativo Institucional Fecha de diligenciamiento: _____

Objetivo: Identificar la presencia de las prácticas de lectura y escritura académica en el Programa de Formación Complementaria

N	CATEGORIAS	INDICADOR	CONCEPCIONES ASUMIDAS EN LOS DOCUMENTOS	
			Forma como aparece	Interpretación
1	CONCEPCIONES	Definición de lectura y escritura académica		
2	TIPOS DE TEXTOS QUE SE PROPONEN ABORDAR	Tipos de textos que se registran para ser orientadas por los maestros a los estudiantes del PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA.		
3	PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA	Existencia de un plan que oriente la enseñanza de la escritura académica en el Programa de Formación Complementaria.		
4	EVALUACIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA	Formas de evaluación propuestas		
5	PRESENCIA DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA	Frecuencia de las exigencias de prácticas de escritura académica		
6	CURSOS QUE USAN LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA	Cursos que hacen mayor uso de las prácticas de escritura académica		
7	EXISTENCIA DE UN PLAN DE LECTURA Y ESCRITURA	Orientaciones sobre los ejercicios de escritura académica		
8	OBJETIVOS DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA	Usos de la escritura académica		

Anexo 10. Consolidado final encuesta No. 1 a estudiantes

CONSOLIDADO GLOBAL ENCUESTA PRIMERA PARTE				N°EST.	%	TOTAL									
PREGUNTA 1. ¿Qué entiende por escribir?															
R1	Manejo del código en la comunicación			5	10	5									
R3	Expresar emociones y sentimientos			12	23	12									
R6	Expresar conocimientos, ideas, pensamientos, opiniones, acciones o sucesos para que sean conocidos por otras personas.			35	67	35									
PREGUNTA 2. ¿Por qué considera importante la escritura para su formación como maestro?															
R1	Es uno de los principios fundamentales para formar a futuros alumnos de forma adecuada, porque, ayuda a desarrollar habilidades de comunicación como: hablar, leer, escribir, aprender, para luego enseñar a escribir y corregir la ortografía de los estudiantes, es decir, ayuda a fortalecer su entorno académico; pues como futuros docentes debemos tener buena escritura, pero además en su diario vivir.			32	62	32									
R3	Porque la escritura permite dar a conocer conocimientos y almacenar información y obtener aprendizajes			4	8	4									
R5	Porque la escritura ayuda a fortalecer las habilidades de comunicación			4	8	4									
R24	Porque permite sintetizar diarios pedagógicos, preparadores de clase, informes de las vivencias y analizar lo que los profesores le dejan, además enriquece vocabulario y da herramientas para establecer diálogos con otros			7	13	7									
R25	Porque complementa nuestro desarrollo integral en muchos aspectos: intelectual, crítico, reflexivo social, comunicativo entre otros			5	10	5									
				52	100	52									
PREGUNTA 3. En las actividades académicas que Usted realiza para su formación como normalista superior, los textos que escribe son:															
VARIABLE				MUY	%	FRE	%	CASI	%	NUNC	%	TOTAL			
RESPUESTAS				FREC		CUE		NUNC		A					
				U		NTE		A		A					
a	Apuntes de clase			36	69	14	27	2	4	0	0	52			
b	Talleres			7	13	38	73	6	12	1	2	52			
c	Ensayos			0	0	24	46	26	50	2	4	52			
d	Esquemas			5	10	33	63	14	27	0	0	52			
e	Informes de lectura			11	21	25	48	16	31	0	0	52			
f	Resúmenes			11	21	31	60	10	19	0	0	52			
g	Relatorias			18	35	25	48	6	12	3	6	52			
h	Proyectos			10	19	18	35	7	13	17	33	52			
i	Planes de clase			26	50	22	42	1	2	3	6	52			
j	Diarios pedagógicos			29	56	16	31	3	6	4	8	52			
k	Informes de investigación			13	25	19	37	9	17	11	21	52			
l	Presentaciones en diapositivas			16	31	28	54	8	15	0	0	52			
m	Foros/chats/webs/blogs			5	10	9	17	28	54	9	17	51			
n	Otros ¿cuáles?			0	0	3	6	1	2	12	23	16			
PREGUNTA 4. En las actividades de formación usted escribe para:															
VARIABLE				M.F.	%	FR.	%	C.N.	%	NUN.	%	TOTAL			
RESPUESTA															
a	Preparar exposiciones			18	35	33	63	1	2	0	0	52			
b	Realizar relatorias que den cuenta sobre el desarrollo de actividades			24	46	21	40	6	12	1	1,9	52			
c	Presentar trabajos escritos de los diferentes cursos o seminarios			19	37	22	42	9	17	2	3,8	52			
d	Planear las prácticas pedagógicas			24	46	20	38	1	2	7	13	52			
e	Elaborar diarios que den cuenta de las prácticas pedagógicas			28	54	14	27	3	6	7	13	52			
f	Construir informes de práctica			14	27	22	42	8	15	7	13	51			
g	Diseñar una propuesta o proyecto de investigación			11	21	13	25	12	23	16	31	52			
h	Elaborar un proyecto de investigación			13	25	13	25	9	17	17	33	52			
i	Rendir informes parciales y finales de un proceso investigativo			9	17	18	35	11	21	14	27	52			
j	Fortalecer las habilidades comunicativas			13	25	32	62	7	13	0	0	52			
k	Para comunicar ideas, sentimientos, emociones de forma autónoma			12	23	31	60	9	17	0	0	52			
l	Participar en la construcción o ajustes a documentos institucionales			4	8	12	23	24	46	12	23	52			
m	Presentar exámenes, trabajos y tareas			22	42	26	50	4	8	0	0	52			
n	Participar en foros, discusiones en la webs-blogs			1	2	5	10	26	50	20	38	52			
O	Otros, ¿cuáles?			0	0	2	4	1	2	13	25	16			
PREGUNTA 5. Los contextos académicos en los que usted escribe son:															
VARIABLE				M.F.	%	F.	%	C.N.	%	N.	%				
a	Grupos de investigación			12	23	20	38	10	19	10	19	133			
b	Grupos de estudio			18	35	27	52	5	10	2	4	148			
c	Curso extracurricular			0	0	6	12	27	52	19	37	115			
d	Evento académico(congreso, seminario, coloquio, simposio, etc.)			6	12	14	27	22	42	10	19	133			
e	Clases/ seminarios			23	44	23	44	4	8	2	4	148			
f	Prácticas pedagógicas			29	56	13	25	2	4	8	15	137			
g	Otro: ¿cuál?			1	2	1	2	3	6	13	25	28			

PREGUNTA 3. En las actividades académicas que Usted realiza para su formación como normalista superior, los textos que escribe son:										
VARIABLE										
RESPUESTAS										
	MUV	FRE	CASI	NUNCA	TOTAL	TOTAL				
	FREC	CUE	NUNC	A			%	%	%	%
a	36	69	14	27	2	4	0	0	52	100
b	7	13	38	73	6	12	4	3	52	100
c	0	0	24	46	26	50	2	4	52	100
d	8	10	33	63	14	27	0	0	52	100
e	11	21	25	48	16	31	0	0	52	100
f	11	21	31	60	10	19	0	0	52	100
g	18	35	25	48	6	12	3	6	52	100
h	10	19	18	35	7	13	17	33	52	100
i	26	50	22	42	1	2	3	6	52	100
j	29	56	16	31	3	6	4	8	52	100
k	13	25	19	37	9	17	11	21	52	100
l	16	31	28	54	8	15	0	0	52	100
m	5	10	9	17	28	54	9	17	51	98
n	0	0	3	6	1	2	12	23	16	31

PREGUNTA 4. En las actividades de formación usted escribe para:										
VARIABLE										
RESPUESTA										
	M.F.	F.	C.N.	N.	TOTAL	TOTAL				
	%	%	%	%			%	%	%	%
a	18	35	33	63	1	2	0	0	52	100
b	24	46	21	40	6	12	1	1	52	100
c	19	37	22	42	9	17	2	3	52	100
d	24	46	20	38	1	2	7	13	52	100
e	28	54	14	27	3	6	7	13	52	100
f	14	27	22	42	8	15	7	13	51	98
g	11	21	13	25	12	23	16	31	52	100
h	13	25	13	25	9	17	17	33	52	100
i	9	17	18	35	11	21	14	27	52	100
j	13	25	32	62	7	13	0	0	52	100
k	12	23	31	60	9	17	0	0	52	100
l	4	8	12	23	24	46	12	23	52	100
m	22	42	26	50	4	8	0	0	52	100
n	1	2	5	10	26	50	20	38	52	100
o	0	0	2	4	1	2	13	25	16	31

PREGUNTA 5. Los contextos académicos en los que usted escribe son:										
VARIABLE										
RESPUESTA										
	M.F.	F.	C.N.	N.	TOTAL	TOTAL				
	%	%	%	%			%	%	%	%
a	12	23	20	38	10	19	10	19	133	100
b	18	35	27	52	5	10	2	4	148	100
c	0	0	6	12	27	52	19	37	115	100
d	6	12	14	27	22	42	10	19	133	100
e	23	44	23	44	4	8	2	4	148	100
f	29	56	13	25	2	4	8	15	137	100
g	1	2	1	2	3	6	13	25	28	35

PREGUNTA 6. Para producir un texto escrito usted desarrolla las siguientes actividades:										
VARIABLE										
RESPUESTAS										
EN LA PLANEACIÓN DEL TEXTO										
	M.F.	F.	C.N.	N.	OTA	TOTAL				
	%	%	%	%			%	%	%	%
a	29	56	19	36,5	3	6	1	2	52	100
b	11	21	33	63,5	8	15	0	0	52	100
c	15	29	30	57,7	7	13	0	0	52	100
d	13	25	35	67,3	4	8	0	0	52	100
e	16	31	28	53,8	8	15	0	0	52	100
f	15	29	27	51,9	10	19	0	0	52	100
g	16	31	28	53,8	8	15	0	0	52	100
h	16	31	32	61,5	4	8	0	0	52	100
i	8	15	20	38,5	22	42	2	4	52	100
j	17	33	23	44,2	10	19	1	2	51	98
k	11	21	26	50	12	23	2	4	51	98
l	2	3,8	3	5,77	1	2	8	15	14	27
EN LA ESCRITURA DEL TEXTO										
a	20	38	29	55,8	3	6	0	0	52	100
b	9	17	28	53,8	13	25	2	4	52	100
c	6	12	19	36,5	21	40	6	12	52	100
EN LA EVALUACIÓN DEL TEXTO										
a	9	17	17	32,7	25	48	1	2	52	100
b	8	15	34	65,4	10	19	0	0	52	100
c	9	17	19	36,5	24	46	3	6	52	100
d	6	12	22	42,3	19	37	5	10	52	100
e	15	29	28	53,8	7	13	0	0	50	96
f	3	5,8	0	0	3	6	12	23	18	35
EN LA REESCRITURA O CORRECCIÓN DEL TEXTO										
a	13	25	29	55,8	10	19	0	0	52	100
b	23	44	19	36,5	10	19	0	0	52	100
c	16	31	33	63,5	2	4	1	2	52	100

PREGUNTA 7. Las estrategias que Usted utiliza al escribir un texto son:										
VARIABLE										
RESPUESTAS										
	M.F.	F.	C.N.	N.	OTA	TOTAL				
	%	%	%	%			%	%	%	%
a	17	33	22	42	12	23	1	2	52	100
b	8	10	23	44	23	44	1	2	52	100
c	10	19	24	46	18	35	0	0	52	100
d	13	25	28	54	10	19	0	0	51	98
e	26	50	22	42	3	6	1	2	52	100
f	6	12	15	29	22	42	9	17	52	100
g	22	42	21	40	9	17	0	0	52	100
h	16	31	24	46	9	17	2	4	51	98
i	17	33	21	40	13	25	1	2	52	100
j	6	12	34	65	9	17	3	6	52	100
k	12	23	19	37	17	33	3	6	51	98
l	7	13	29	56	13	25	1	2	50	96
m	0	0	4	8	3	6	10	19	17	33

PREGUNTA 8. Las dificultades que se le presentan al momento de escribir son:										
VARIABLE										
RESPUESTAS										
	M.F.	F.	C.N.	N.	OTA	TOTAL				
	%	%	%	%			%	%	%	%
a	3	6	33	63	12	23	3	6	51	98
b	4	8	26	50	22	42	0	0	52	100
c	5	10	19	37	24	46	4	8	52	100
d	1	2	17	33	30	58	4	8	52	100
e	1	2	15	29	31	60	5	10	52	100
f	2	4	8	15	33	63	9	17	52	100
g	7	13	22	42	17	33	6	12	52	100
h	6	12	18	35	20	38	7	13	51	98
i	2	4	19	37	24	46	8	10	50	96
j	10	19	18	35	16	31	8	15	52	100
k	5	10	20	38	17	33	10	19	52	100
l	3	6	22	42	23	44	4	8	52	100
m	8	15	18	35	21	40	4	8	51	98
n	1	2	28	54	20	38	3	6	52	100
o	5	10	22	42	22	42	3	6	52	100
p	3	6	26	50	21	40	2	4	52	100
q	2	4	19	37	25	48	6	12	52	100
r	6	12	22	42	19	37	3	6	50	96
s	0	0	2	4	3	6	9	17	14	27

Anexo 11. Consolidado final encuesta No. 2 a estudiantes

CONSOLIDADO GLOBAL ENCUESTA N2 A ESTUDIANTES PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA - NORMAL SUPERIOR										
PREGUNTA 1. Sus profesores les han enseñado a escribir los siguientes textos:										
VARIABLE		MUY FRECUENTE	%	ECUEN	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	TOTAL
RESPUESTAS										
a	Apuntes de clase	23	54,8	9	21	7	16,7	2	4,8	42
b	Comentarios	5	11,9	27	64	6	14,3	4	9,5	42
c	Autobiografías	4	9,5	27	64	9	21,4	2	4,8	42
d	Relatos	7	16,7	27	64	6	14,3	2	4,8	42
e	Coplas	2	4,8	13	31	21	50,0	6	14,3	42
f	Reseñas	6	14,3	20	48	14	33,3	2	4,8	42
g	Noticias	2	4,9	15	37	21	51,2	3	7,3	41
h	Ensayos	12	29,3	27	66	1	2,4	1	2,4	41
i	Cuestionarios	9	21,4	19	45	13	31,0	1	2,4	42
j	Excusas	2	4,8	9	21	21	50,0	10	23,8	42
k	Solicitudes	2	4,8	10	24	17	40,5	13	31,0	42
l	Reclamaciones	0	0,0	9	21	19	45,2	14	33,3	42
m	Avisos	2	4,8	13	31	16	38,1	11	26,2	42
n	Actas	3	7,1	15	36	15	35,7	9	21,4	42
o	Folletos	7	16,7	25	60	8	19,0	2	4,8	42
p	Fichas de evaluación	13	31,7	18	44	7	17,1	3	7,3	41
q	Informes de lectura	6	14,3	30	71	3	7,1	3	7,1	42
r	Resúmenes	13	31,0	24	57	5	11,9	0	0,0	42
s	Artículos de opinión	4	9,5	15	36	16	38,1	7	16,7	42
t	Relatorías	23	54,8	16	38	3	7,1	0	0,0	42
u	Proyectos	12	28,6	15	36	9	21,4	6	14,3	42
v	Planes de clase	28	66,7	9	21	3	7,1	2	4,8	42
w	Diarios pedagógicos	29	69,0	6	14	4	9,5	3	7,1	42
x	Informes de investigación	19	47,5	13	33	3	7,5	5	12,5	40
y	Presentaciones en power point	12	29,3	18	44	7	17,1	4	9,8	41
z	Presentaciones en prezzi	3	7,3	6	15	13	31,7	19	46,3	41
aa	Correos electrónicos Foros/chata/ webs/blogs	5	11,9	12	29	16	38,1	9	21,4	42
bb	Otros ¿Cuáles? _____	0	0,0	0	0	0	0,0	6	14,3	42
PREGUNTA 2. Creen ustedes que sus maestros les enseñan a escribir para:										
VARIABLE		MUY FRECUENTE	%	ECUEN	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	TOTAL
RESPUESTAS										
a	Ampliar el conjunto de posibilidades de comunicación escrita	11	26	30	71	1	2,4	0	0,0	42
b	Prepararlos para la escritura de diversos tipos de textos	19	45	21	50	2	4,8	0	0,0	42
c	Fortalecerles el desarrollo de las competencias comunicativas	22	52	20	48	0	0,0	0	0,0	42
d	Prepararlos para sus prácticas pedagógicas	34	81	6	14	2	4,8	0	0,0	42
e	Fomentar los procesos de escritura individual y colectiva	18	43	22	52	2	4,8	0	0,0	42
f	Promover una cultura de la escritura	10	24	25	60	6	14,3	1	2,4	42
g	Construir proyectos e informe de investigación	16	38	18	43	4	9,5	4	9,5	42
h	Permitirles mejores procesos de comunicación de ideas, sentimientos, emociones de forma autónoma	14	34	20	49	6	14,6	1	2,4	41
i	Participar en la construcción o ajustes a documentos institucionales	4	9,5	15	36	18	42,9	5	11,9	42
j	Presentar exámenes, trabajos y tareas	17	40	23	55	2	4,8	0	0,0	42
k	Participar en foros/discusiones en espacios virtuales	2	4,8	12	29	18	42,9	10	23,8	42
l	Otros ¿Cuáles? _____	0	0	0	0	1	2,4	4	9,5	42
PREGUNTA 3. Cuando los profesores le asignan a Ud. la tarea de escribir un texto escrito:										
VARIABLE		MUY FRECUENTE	%	ECUEN	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	TOTAL
RESPUESTA										
a	Les proponen planear, escribir, revisar los borradores y reescribir el texto	23	55	15	36	3	7,1	1	2,4	42
b	Les orientan y ejemplifican cada etapa del proceso de escritura (planeación, textualización, revisión y reescritura)	14	33	19	45	9	21,4	0	0,0	42
c	Les dan sugerencias bibliográficas que los apoye en el proceso de escritura en cuanto al tipo de texto y el tema	4	9,5	30	71	8	19,0	0	0,0	42
d	Les muestran textos semejantes que les sirvan de guía en el proceso de escritura	7	17	21	50	13	31,0	1	2,4	42
e	Les realizan prácticas de escritura grupal para que los estudiantes conozcan el proceso	8	19	19	45	10	23,8	5	11,9	42
f	Les resuelven inquietudes por vía telefónica y virtual sobre la elaboración del texto	6	14	7	17	12	28,6	17	40,5	42
g	Les acompañan la escritura de borradores, haciendo una revisión constante de cada uno de ellos.	4	9,5	21	50	13	31,0	4	9,5	42
h	Les revisan durante la clase los textos y discuten con ustedes los errores o incoherencias más frecuentes	9	21	25	60	6	14,3	1	2,4	42
i	Organizan actividades para que ustedes lean y discutan los textos de sus compañeros	7	17	26	62	7	16,7	2	4,8	42
j	Otra ¿cuál? _____	0	0	0	0	1	2,4	3	7,1	42
PREGUNTA 4. Cuando los maestros asignan la escritura de textos les sugieren el uso de:										
VARIABLE		MUY FRECUENTE	%	ECUEN	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	TOTAL
RESPUESTAS										
a	Tablero y marcador	3	7,1	11	26	12	28,57	16	38,1	42
b	Papel y lápiz	17	40	21	50	3	7,143	1	2,38	42
c	Presentaciones en Power Point	10	24	14	33	15	35,71	3	7,14	42
d	Presentaciones en Prezzi	1	2,4	5	12	13	30,95	23	54,8	42
e	Procesadores de texto	4	9,5	13	31	12	28,57	13	31	42
f	Cd	0	0	2	4,8	23	54,76	17	40,5	42
g	Tablet	1	2,4	0	0	14	33,33	27	64,3	42
h	Celulares	0	0	0	0	14	33,33	28	66,7	42
k	Otra ¿cuál? _____	0	0	0	0	1	2,381	3	7,14	42

PREGUNTA 5. Cada una de las etapas del proceso de escritura que orientan los maestros es organizado y desarrollado por:											
RESPUESTAS	VARIABLE	MUY FRECUENTE	%	ECUEN	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	OTA	
EN LA PLANEACIÓN DEL TEXTO											
a	El mismo docente	9	21	25	60	7	16,7	1	2,4	42	
b	El estudiante individualmente	7	17	25	60	10	23,8	0	0,0	42	
c	Los estudiantes en parejas	11	26	24	57	6	14,3	1	2,4	42	
d	Los estudiantes en pequeños grupos	9	21	27	64	5	11,9	1	2,4	42	
e	El grupo de estudiantes con el profesor	7	17	14	33	9	21,4	12	28,6	42	
f	No se planea	0	0	3	7	13	31,0	16	38,1	42	
EN LA ESCRITURA DEL TEXTO											
a	El estudiante individualmente	17	40	20	48	4	9,5	1	2,4	42	
b	Los estudiantes en parejas	16	38	15	36	11	26,2	0	0,0	42	
c	Los estudiantes en pequeños grupos	7	17	22	52	11	26,2	2	4,8	42	
d	Todo el grupo	4	9,5	15	36	16	38,1	7	16,7	42	
EN LA EVALUACIÓN DEL TEXTO											
a	El docente	20	48	19	45	1	2,4	2	4,8	42	
b	Los estudiantes de forma individual	7	17	13	31	17	40,5	5	11,9	42	
c	Los estudiantes en parejas	6	14	17	40	15	35,7	4	9,5	42	
d	Los estudiantes en pequeños grupos	7	17	16	38	13	31,0	6	14,3	42	
e	El grupo con el profesor	8	19	18	43	11	26,2	5	11,9	42	
f	Otra ¿cuál?	0	0	1	2,4	0	0,0	4	9,5	42	
EN LA REESCRITURA O CORRECCIÓN DEL TEXTO											
a	El estudiante individualmente	10	24	19	45	11	26,2	2	4,8	42	
b	Los estudiantes en parejas	7	17	22	52	12	28,6	1	2,4	42	
c	Los estudiantes en pequeños grupos	10	24	18	43	10	23,8	3	7,1	42	
d	El grupo con el profesor	13	31	16	38	11	26,2	2	4,8	42	
e	Otra ¿cuál?	0	0	2	4,8	1	2,4	4	9,5	42	
PREGUNTA 6. Cuando usted entrega sus escritos, los profesores:											
RESPUESTAS	VARIABLE	MUY FRECUENTE	%	ECUEN	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	OTA	
a	Se los califican, pero no se los devuelven	3	7,1	5	12	18	42,9	16	38	42	
b	No se los califican, ni se los devuelven	0	0	3	7,1	11	26,2	28	67	42	
c	Se los califican, pero no le hacen recomendaciones y se los devuelven	3	7,1	10	24	11	26,2	17	40	42	
d	Le hacen recomendaciones, se los califican y se los devuelven	26	62	13	31	2	4,8	1	2	42	
e	Se lo devuelven sin calificar, con recomendaciones para reescribirlo y entregarlo nuevamente	4	9,8	10	24	16	39,0	11	27	41	
f	Otra ¿cuál?	0	0	1	2,4	1	2,4	5	12	42	
PREGUNTA 7. Cuando los docentes evalúan los textos lo que hacen es:											
RESPUESTAS	VARIABLE	MUY FRECUENTE	%	ECUEN	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	OTA	
a	Revisar el texto y dar un concepto general al final del documento	7	17	21	50	11	26,2	3	7,1	42	
b	Seguir una ficha de evaluación con criterios claramente definidos	5	12	22	52	12	28,6	3	7,1	42	
c	Solicitar la autoevaluación del texto con criterios cualitativos y cuantitativos	5	12	18	43	17	40,5	2	4,8	42	
d	evaluar conjuntamente con ustedes siguiendo criterios cualitativos y cuantitativos	6	14	22	52	11	26,2	2	4,8	42	
e	Escribir comentarios y debilidades sobre el escrito al margen del texto	11	26	23	55	7	16,7	1	2,4	42	
f	Resaltar los aspectos débiles del texto y lo acompañan de comentarios y sugerencias	15	36	22	52	4	9,5	1	2,4	42	
g	Hacer subrayados y correcciones sobre el texto	17	40	22	52	3	7,1	0	0,0	42	
h	Discutir con el grupo o con el estudiante sobre las dificultades del texto y dan sugerencias sobre la manera de mejorar el escrito.	15	36	16	38	9	21,4	1	2,4	42	
i	Evaluar solamente la entrega y presentación del escrito	2	4,8	12	29	18	42,9	8	19,0	42	
j	Otro ¿cuál?	0	0	0	0	1	2,4	4	9,5	42	
PREGUNTA 8. Los aspectos que los profesores evalúan en sus escritos son:											
RESPUESTAS	VARIABLE	MUY FRECUENTE	%	ECUEN	%	CASI NUNCA	%	NUNCA	%	OTA	
a	El número de páginas	1	2,4	11	26	14	33,3	16	38,1	42	
b	La profundidad del tema	17	40,5	22	52	2	4,8	1	2,4	42	
c	La claridad en la exposición del contenido (organización de ideas en el texto)	26	61,9	15	36	1	2,4	0	0,0	42	
d	El análisis de las ideas expuestas	18	42,9	21	50	3	7,1	0	0,0	42	
e	La organización del texto (estructura, la relación entre las ideas, el uso de párrafos)	21	50,0	19	45	1	2,4	1	2,4	42	
f	f. Las fuentes bibliográficas utilizadas (cuáles y cómo las utiliza).	11	26,2	24	57	7	16,7	0	0,0	42	
g	La organización de la información de acuerdo con el tipo de texto, el propósito, a quien va dirigido, el contexto donde se escribe, el léxico utilizado, etc.	13	31,0	25	60	4	9,5	0	0,0	42	
h	La presentación del escrito, la ortografía, el uso nomencladores, la utilización de negrilla, y cursivas, la forma de citar otros autores, los signos de puntuación.	17	40,5	20	48	4	9,5	1	2,4	42	
i	Otros ¿Cuál (es)?	0	0,0	0	0	1	2,4	4	9,5	42	
PREGUNTA 9. ¿Qué valoración tiene con respecto a la enseñanza de la escritura en su formación como docente?											
La escritura a nosotros como docentes en formación nos sirve mucho porque contribuye a mejorar nuestro quehacer pedagógico, un buen docente debe tener buen manejo de la escritura que le permitan comprender y darle a conocer a sus estudiantes. Si el docente escribe mal, los estudiantes aprenden mal										17	40
mejorar, ya sean ortográficos, especialmente de redacción e incluso de caligrafía										9	21
Valoro mucho el esfuerzo que hacen los docentes en sus clases brindándonos los elementos necesarios para que nosotros mejoremos cada día, teniendo en cuenta que algunas personas que llevamos mucho tiempo sin estudiar										5	12
La escritura nos permite manejar diferentes tipos de documentos, ortografía y a expresarnos. Es una forma de almacenar información										4	9,5
Muy importante, porque la escritura es la base de la comunicación, además permite tener buena interpretación y ortografía, fundamentales para enseñarles a los niños.										4	9,5
La enseñanza de la escritura es muy importante porque nos ayuda a dar claridad de un tema y a organizar ideas para darlas a conocer a los demás										3	7,1
										42	100
PREGUNTA 10. ¿Qué recomendaciones haría para mejorar los procesos de enseñanza de la escritura en el Programa de Formación Complementaria?											
Que se profundizara más en la enseñanza de la escritura en todas las áreas, con más acompañamiento por parte de los docentes y más compromiso de parte de los estudiantes, nuevas técnicas de enseñanza										26	62
Que los estudiantes pongan más interés por la escritura y que los trabajos a entregar se hagan a mano										2	4,8
No hay recomendaciones, es completa la enseñanza de los maestros										6	14
Que los docentes ayuden a sus estudiantes a mejorar la letra y la ortografía, en lo cual fallamos mucho										8	19
										42	100
PREGUNTA 11. Diga con sus palabras cuales son las principales actividades que realiza un docente cuando les enseña a escribir un texto											
Poner un tema, sacar las ideas más importantes de este, con esas ideas elaborar un párrafo, leer el párrafo y corregirlo, volverlo a corregir teniendo en cuenta la cohesión y la coherencia, el docente lo revisa y realiza comentarios o correcciones y lo entrega al estudiante para que corrija los errores										11	26
El profesor da un tema y unas instrucciones para que entreguemos el trabajo: síntesis, mapa conceptual, esquema o reflexiones escritas, estructura, ortografía, signos de puntuación, vocabulario.										13	31
Hacer lectura regulada, organizar vocabulario y luego escribir el texto teniendo en cuenta la idea principal, el desarrollo de ésta y la finalización										7	17
Yo enseñaría: primer palabras claves en borrador, luego cuando ya se van avanzando, párrafos cortos, finalmente les haría un dictado para identificar dificultades y así enseñarles a escribir textos.										5	12
Explican los textos a utilizar, se hace un ejercicio de forma grupal junto con el docente y se hace ejercicio individual para calificar										4	9,5
Algunas actividades son: ensayos, resúmenes, autobiografías, planes de clase, entre otros										1	2,4
un estudiante no marcó esta respuesta										1	2,4