

2

Apreciaciones de los docentes frente a los escritos académicos de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria

Apreciaciones de los docentes frente a los escritos académicos de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria¹

Luz Nélide Molano Avendaño²

Ruby Estella Mendoza Afanador³

Resumen

El presente artículo expone los resultados de una encuesta aplicada a docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, como parte del diagnóstico de una investigación relacionada con la producción de textos académicos. Para el diseño de la encuesta se tuvieron en cuenta aspectos relacionados con las estrategias evaluativas, tipologías textuales requeridas a los estudiantes, exigencias de elementos relacionados con las características de los textos académicos como la coherencia, cohesión, adecuación, propiedad y corrección. Esta investigación es de carácter mixto, pues se aplicaron enfoques, técnicas e instrumentos de tipo cualitativo y cuantitativo, para entender de manera más amplia y clara el problema del cual parte este estudio. Una vez analizadas y categorizadas las respuestas de los docentes, se pudo concluir que las principales dificultades que predominan en los estudiantes al momento de escribir textos académicos, se relacionan con aspectos como identificación de las tipologías textuales,

1 Artículo de Reflexión.

2 Magister en Educación Uniminuto, Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita Universidad Santo Tomás Santo Tomás, Licenciada en Ciencias de la educación: español – inglés Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente en el área de Lengua castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación. Contacto: luz.molano@uptc.edu.co

3 Magister en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, universidad de Jaén – España; Especialista en Pedagogía para el desarrollo del Aprendizaje Autónomo, UNAD; Licenciada en Ciencias de la Educación: español – Inglés Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Actualmente docente de la Escuela de Ciencias Humanísticas y educación Contacto: ruby.mendoza@uptc.edu.co

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:

Molano, L. & Mendoza, R. (2023). Apreciaciones de los docentes frente a los escritos académicos de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria. *Revista Rastros y rostros del saber*, 8 (15), pp. 27 - 48.

Fecha de recepción: 30 de noviembre de 2022

Fecha de aprobación: 10 de marzo de 2023





búsqueda confiable de información, citación adecuada, uso de normas APA, escaso vocabulario, entre otros.

Palabras clave: *texto escrito, docente, habilidades, redacción, estudiante.*

Abstract

This article exposes the results of a survey applied to teachers of Bachelor's Degree in Primary Education, as part of a diagnosis of a research related to the production of academic texts. For the design of the survey, aspects related to evaluation strategies, textual typologies required of students, criteria of academic texts such as: coherence, cohesion, adequacy, ownership and correction were taken into account. This research is mixed, because it involves qualitative and quantitative approaches, techniques and instruments were applied to understand the problem from which this study starts in a broader and clearer way. Once the teacher's responses were analyzed and categorized, it was possible to conclude that the main difficulties that prevail in students when they are writing texts are related to aspects such as: identification of textual typologies, reliable search for information, adequate citation, use of APA rules, vocabulary, among others.



Sumário

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa aplicada aos professores do Bacharelado em Educação Básica Primária, como parte do diagnóstico de uma pesquisa relacionada com a produção de textos acadêmicos. A concepção da pesquisa levou em conta aspectos relacionados às estratégias de avaliação, tipologias textuais exigidas dos estudantes, exigências de elementos relacionados às características dos textos acadêmicos como coerência, coesão, adequação, adequação e exatidão. Esta pesquisa é de natureza mista, pois foram aplicadas abordagens qualitativas e quantitativas, técnicas e instrumentos para compreender o problema do qual este estudo se baseia de forma mais ampla e clara. Uma vez analisadas e categorizadas as respostas dos professores, foi possível concluir que as principais dificuldades que predominam nos alunos ao escrever textos acadêmicos estão relacionadas a aspectos como identificação de tipologias textuais, busca confiável de informações, citação apropriada, uso de normas APA e vocabulário limitado, entre outros.

Palavras-chave: texto escrito, professor, habilidades, escrita, estudante.

INTRODUCCIÓN

Escribir es quizás uno de los procesos más complicados a que se enfrenta un niño, un joven o un adulto en su vida tanto personal como académica. No es un mito el miedo a la página en blanco, de hecho, todos en algún momento hemos sentido ese pánico de no saber cómo iniciar nuestro texto, qué palabras serán las adecuadas para captar la atención del lector desde el inicio, o para dejar claro el tema y la intención comunicativa. Y cuando ya hemos superado este pánico inicial, surge el siguiente interrogante: ¿cómo continuamos? A lo que se agregan otros como ¿Cuáles subtemas debo abordar? ¿En qué orden debo presentar las ideas? ¿Estoy siendo claro en lo que expongo? ¿Realmente lo que escribo, es lo que quiero expresar?, entre otras preguntas que sofocan nuestra labor de escritores.

Todas las anteriores consideraciones tienen su respuesta lógica, pero antes es preciso tener claro qué se entiende por texto escrito. Para Lázaro Carreter (1971), texto escrito es todo conjunto analizable de signos. Son textos por lo tanto un fragmento de una conversación, una conversación completa, un verso o una novela. Lo anterior implica el reconocimiento del texto como un campus en el que se integran lo oral y lo escrito y se reconoce su intención comunicativa. A lo anterior, Bernádez (1982) resalta que el texto es producto de la actividad verbal humana, se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, formada a partir de la idea del hablante de crear un texto íntegro.

Para Dijk (1992) el texto es una estructura con intenciones comunicativas que está estrechamente relacionada con las actitudes y comportamiento de los individuos "los grupos, instituciones y clases se comunican colectivamente a través de sus miembros mediante la producción de textos" (p. 22). En consecuencia, anota el autor, los textos deben producirse y analizarse según el grupo social y la intencionalidad que subyace a estos. No es lo mismo un texto producido por una empresa al que realiza un estudiante o un profesor. Son diferentes las relaciones, los contenidos, los mensajes, los registros o incluso los tipos de escritos que resultan de cada uno.

DISCUSIÓN TEÓRICA

El Texto académico

La comunicación escrita, no solo la de textos académicos, implica una serie de elementos y condiciones muy diferentes a otros tipos; los actos comunicativos y los participantes cambian radicalmente. Por ejemplo, al no existir un contexto situacional, este debe bastarse a sí mismo, por lo tanto, el texto remite

a un contexto referencial determinado (Mendoza Fillola, 2003). El texto escrito solamente incluye un emisor y un enunciado, no un receptor propiamente dicho como en el caso del lenguaje oral, así que no pueden negociarse los significados, ni los contextos. No es interactivo de manera inmediata, es unidireccional, por lo que demanda una cuidadosa planeación, control, revisión y rigurosidad gramatical. Condiciones y elementos que muchas veces no son tenidos en cuenta por los estudiantes universitarios a la hora de producir sus textos académicos.

Según Castelló (2009), la capacidad de escribir como herramienta epistémica no solo es demostrar lo aprendido, sino construir significados, pero los estudiantes están acostumbrados a tareas fáciles o simplistas que no contribuyen al fortalecimiento del proceso escritor como generador de conocimientos y muchas veces se quedan en la transcripción o síntesis textual. Escribir es una tarea que demanda el fortalecimiento de una serie de competencias y habilidades escriturales o discursivas, así como procesos del pensamiento tales como la atención, la selección, la reflexión, la generalización y la síntesis que, a su vez, están estrechamente relacionadas con las macrorreglas propuestas por Dijk (1978) para la construcción de textos escritos.

Con respecto de los textos académicos, Cassany (2000) los caracteriza en referenciales y representativos, enfatizando que su finalidad es la de ser soportes y transmisores de conocimientos. Por otro lado, Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) los definen como discursos elaborados, que contienen lenguaje formal, objetivo y léxico preciso; además, refieren que estos generalmente son de tipo descriptivo y argumentativo, con un elevado grado de abstracción y generalización semántica, y que la información en ellos se presenta de modo ordenado, jerárquico y recurriendo al intertexto. Así mismo, Hayes (1996) considera la influencia del componente motivacional y afectivo en la escritura, y el valor de la lectura como un medio principal en la interpretación y revisión del escrito.

Si como se dijo, los textos académicos involucran procesos del pensamiento complejo, los escritores, en este caso estudiantes, necesitan conocer los modelos de producción textual cognitivos, que recurren a la memoria de corto y largo plazo, así como la activación de procesos cognitivos y metacognitivos (Flower y Hayes, 1980; Collins y Gentner, 1980; Smith, 1982). Estos modelos describen las operaciones mentales que ocurren cuando se escribe. En este sentido, estudian en detalle tres grandes temas: 1. Los sub-procesos de la escritura: planeación, redacción, y revisión. 2. Diferencias entre escritores expertos y novatos. 3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura, entre otros.

Según Castelló (2009), la competencia textual discursiva requiere: conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos; involucrar procesos de razonamiento (definir un propósito, activar información sobre el tema, el género y la escritura textual) en la escritura. Por otro lado, planificar, buscar, seleccionar, comprender y sintetizar la información de diferentes fuentes; así mismo, organizar y verbalizar las ideas; revisar y controlar el texto que se escribe; y por último, considerar aspectos emocionales y motivacionales. Al respecto de la competencia comunicativa, Castelló (2003; 2009) sostiene que la escritura es un proceso flexible, dinámico y diverso, vinculado con las diferentes situaciones comunicativas que la originan. Así, cobra relevancia la idea de que existen distintos contextos relacionados con la escritura: uno que se crea mediante la escritura, otro que influye en ella y otro al que esta se dirige.

La estructura de los textos académicos difiere significativamente de otros tipos de textos. Por lo general los atraviesa un discurso argumentativo y complejas estructuras semánticas y sintácticas; así mismo, su organización es jerarquizada, lo cual requiere de un proceso de escritura y re escritura más elaborado y dispendioso, es decir más allá de lo descriptivo y/o narrativo o de la transcripción de ideas. El texto académico necesita por su parte, de soporte teórico valioso que valide las ideas expuestas por el autor, por lo cual exige de la consulta en fuentes especializadas y de la citación correspondiente. Para Colomer y Camps (1991), el texto académico exige en el escritor la presencia de otras voces y el desarrollo de la competencia discursiva más allá de la literalidad.

TIPOS DE TEXTOS ACADÉMICOS

De acuerdo con la finalidad, los textos académicos se pueden clasificar, en resumen, reseña, informe, ensayo, monografía, artículo científico o tesis, entre otros. Es importante destacar que cada texto tiene características particulares tanto en su redacción, escritura como en la voz del autor (Larroyo, 2020, p. 7). A continuación, se brindarán algunas explicaciones generales de los tipos de textos que se utilizan con mayor frecuencia en las actividades académicas en la educación superior.

Resumen. Para Calderón (2020), el resumen es un texto en el que se sintetizan clara y coherentemente las ideas más relevantes de otro texto escrito, oral o icónico. Este mismo autor afirma que las características de este tipo de texto son: la entropía o economía de palabras y frases; la pertinencia, es decir, ajustar el escrito al texto original; la coherencia o secuencia lógica de los enunciados, relación entre partes; y finalmente, la organización lógica en su estructura en tres partes; la introducción o referencia, el cuerpo o desarrollo y la conclusión o cierre.

Informe: Es un texto académico de carácter expositivo, pues en él se describen las acciones, los métodos y los procedimientos llevados a cabo para adelantar una actividad investigativa u operativa (Barrera, Girón, Pataquiva y Suárez, 2014, p. 2). De igual manera, en esta categorización también se encuentran los informes de lectura, en los cuales se da cuenta de lo aprendido de la lectura del trabajo de otro autor.

Reseña. Sánchez y Castillo (2020), lo definen como un texto breve de carácter expositivo y en algunos casos, argumentativo. Su principal propósito es describir e informar, e incluso en determinadas situaciones, se analiza y emite un juicio crítico o de valor.

Ensayo. El ensayo es una reflexión, casi siempre a partir de la deliberación de otros. Por eso, se mueve más entre el juicio y el poder de los argumentos. El texto se valora por su calidad para exponer, confrontar y someter a consideración las ideas. No se limita a un campo específico del saber, pues está ligado a varias disciplinas (Barrera, Girón, Pataquiva y Suárez, 201, p. 2).

Monografía. Para Larroyo (2020), la monografía es un texto original en el que se brinda información acerca de un aspecto particular de una disciplina específica. Además de la estructura usual, se presenta con portada e índice. Debe llevar bibliografía y, de ser necesario, anexos como fotografías o textos auxiliares.

Artículo científico. Salinas y Medina (2020) afirman que este tipo de texto está vinculado estrechamente a toda actividad investigativa, pues recoge sus resultados y los expone de forma clara y precisa a la comunidad en general y a los interesados en particular.

Dificultades en la redacción

Dentro de las investigaciones que se han realizado en diferentes instituciones de educación superior, se pueden identificar aspectos comunes en los cuales los estudiantes presentan mayor grado de dificultad al momento de redactar cualquier texto académico. Por consiguiente, los autores que se referencian a continuación, sintetizan esas problemáticas más persistentes que surgen al momento de realizar la evaluación de los trabajos escritos.

Carlino (2004), afirma que entre las principales dificultades que presentan los estudiantes al momento de redactar un texto académico, se encuentran: como primera instancia, el no tener en cuenta el contexto de producción y la articulación de las fuentes con su propia voz; emplear una prosa con una estructura de temas idéntica a la de sus fuentes de información; por otro lado, presentar poca adecuación del tema, no solo al propósito de su escrito,

sino también a su potencial lector; escasa profundidad en la revisión de sus propios escritos y centrada en aspectos de forma, pero no de contenido; y finalmente, dedicar poca planeación de la escritura y de la manera en la que el estudiantado se acerca al proceso mismo.

De igual manera, para Pano, Picón y Attorresi (2004), sustentan que gran porcentaje de los estudiantes universitarios reconocen que, en el proceso de producción textual, se ven enfrentados a dificultades relacionadas con aspectos gramaticales y de composición; y por otro lado, la falta de conocimiento de los parámetros requeridos para la realización de los textos. Por consiguiente, los estudiantes desconocen la estructura de una monografía, la forma adecuada de realizar citas, carencia de vocabulario al nivel académico en que se encuentran, expresar con ideas propias la información de diferentes autores, entre otras.

Estrategias de producción textual

Las estrategias de producción textual están relacionadas con los momentos que deben tenerse en cuenta al momento de escribir, esto es: la planeación, producción o escritura y revisión. Autores como Sorenson (1997), Mather y Robertson (1995), Flower y Hayes (1981), Serafini (1993), concuerdan en estas etapas, con algunas modificaciones en sus nombres y subprocesos implicados.

Estrategias para antes de la escritura: Las estrategias para antes de la producción textual tienen que ver con la planeación necesaria antes de iniciar el proceso de escritura. Para Flower y Hayes (1981), su modelo incluye una etapa que denominan *entorno de la tarea* relacionada con las situaciones o circunstancias comunicativas que den origen a la escritura, tales como audiencia, canal, roles, código, entre otros. Por otro lado, para Cassany (2002), en la planeación también debe seleccionarse el tipo de texto y las intencionalidades. Para Serafini (1993) en esta etapa previa, el escritor hace acopio de ideas a partir de tres subprocesos que denomina lista de ideas, racimo asociativo y flujo de ideas. En esta etapa es conveniente la organización de los posibles temas y subtemas a través de mapas conceptuales, organigramas, diagramas solares y otros similares.

Estrategias de escritura: En esta etapa se produce el texto propiamente dicho. Serafini denomina a este proceso acopio de ideas y anota: "Es la producción de nuevas ideas a partir de las obtenidas en el paso anterior" (p. 76); esta generación se produce al establecer asociaciones o relaciones entre aquellas iniciales y las nuevas de tipo causa y efecto, asociativas, de analogía, argumentos, contra-argumentos, relación de tipologías textuales, relaciones de generalización, entre otras. En esta etapa es conveniente que el escritor tanto novato como experto, lea, relea, revise y reescriba a medida que va

produciendo su texto. Además, es en esta etapa donde el escritor recurre a su memoria de largo plazo (Flower y Hayes, 1981) o en otras palabras a la competencia enciclopédica, esto es, los saberes previos acumulados por todo individuo.

Estrategias para después de la escritura: El proceso de revisión es tan importante como los anteriores y es donde se requiere más la presencia del docente, a través de sus comentarios, sugerencias de mejoramiento y observaciones pertinentes relacionadas con la estructura de los párrafos, el cumplimiento de características de coherencia y cohesión presentes en todo texto. Pero también es importante que se adquiera, y ya para un nivel universitario, la capacidad de autorregulación, entendida esta como la habilidad de ser consciente de sus propios errores para buscar acciones de mejoramiento. A esta etapa la denomina Cassany (2002), *control* en la cual se regula la composición, se activa la generación y se da paso a la reescritura.

Categorías para el análisis de la producción textual

Para la revisión y la evaluación de los textos escritos, sean estos académicos o no, se requiere tener en cuenta una serie de consideraciones relacionadas con las características de los textos escritos fundamentados en la Lingüística y pragmática textual (Dijk, 1989), los trabajos realizados por Jurado y Bustamante (1997), así como las propiedades del texto propuestas por autores como Casany (2002) y Habermas (1980). Para el caso particular de este trabajo, los escritos de los estudiantes, así como algunas las respuestas de los docentes en la encuesta fueron analizadas desde los siguientes niveles de producción textual, a saber:

Coherencia y cohesión Local. Este nivel guarda relación con la estructura de las oraciones y las relaciones entre ellas, así como una coherencia interna de proposiciones y uso de recursos lingüísticos como conectores y frases conectivas.

Coherencia global. El texto desarrolla un núcleo temático desde el inicio hasta el final, de tal forma que existe progresión en la evolución del mismo, a través de una adecuada organización de las ideas en cada párrafo. Así mismo, es clara la existencia de los temas y subtemas como hilo conductor y argumentación a través de citación de fuentes confiables.

Por otro lado, **la coherencia y cohesión lineal** o la llación de las proposiciones entre sí, a través del establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías para construir una unidad mayor de significado. Empleo de recursos cohesivos que garanticen relaciones de manera explícita entre las proposiciones.

Por último, pero no menos importante, **el aspecto pragmático**, relacionado con la intencionalidad del autor, los componentes ideológicos presentes en el texto; así como el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular o un registro lingüístico adecuado.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Este apartado presenta los resultados de la encuesta aplicada a un grupo de docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, con el fin de conocer la apreciación de ellos frente a las principales dificultades que presentan los estudiantes al momento de escribir textos académicos requeridos en sus asignaturas.

Pregunta 1

Frente a la pregunta No. 1, relacionada con los tipos de texto que más utiliza para la formación académica de sus estudiantes, se propusieron varias respuestas como: información científica (Tesis, monografías, artículos, obra de divulgación), libros en PDF, textos periodísticos (Revistas, Noticias, Reportajes, entrevistas), documentos normativos (Decretos, reglamentos, leyes), textos Literarios, ensayos, otros.

Tabla 1. Tipos de textos utilizados por los docentes en las asignaturas.

Tipos de textos	Cantidad de profesores que las emplean.
Información científica (Tesis, monografías, artículos, obra de divulgación)	17
Libros en PDF	14
Periodísticos (Revistas, Noticias, Reportajes, entrevistas)	3
Normativos (Decretos, reglamentos, leyes)	8
Textos Literarios	5
Ensayos	5
Otros	4



Figura 1. Porcentajes de tipos de textos empleados por los docentes en las asignaturas.

ANÁLISIS

De acuerdo con la gráfica 1 y con respecto a los tipos de texto que más utiliza el profesorado para la formación académica de sus estudiantes, se encuentra con mayor frecuencia, en un porcentaje del 31% los textos de información académica como tesis, monografías, artículos y obras de divulgación, entre otros. Esto se debe a que, al ser una licenciatura en educación básica primaria, los estudiantes requieren acceder a este tipo de documentos especializados que contienen una información más amplia y poseen la confiabilidad y nivel de profundidad que se requiere en cada una de las áreas establecidas dentro de la carrera.

En un 25% que corresponde a 14 docentes, manifiestan emplear para el desarrollo de las actividades y como recurso de apoyo, libros en pdf, de circulación libre para el desarrollo de sus asignaturas. Lo anterior se justifica porque este programa es ofertado en modalidad a distancia y gran porcentaje de estudiantes no pueden acceder a los recursos físicos de la biblioteca de la Institución u otra de carácter académico.

Los libros de carácter normativo como decretos, leyes, Resoluciones, entre otros, también son empleados por el 14% de los docentes, lo anterior, porque esta clase de recursos bibliográficos están estrechamente relacionados con la política y normatividad educativa a través de los cuales los estudiantes van adquiriendo mayores conocimientos que luego pondrán en práctica ya en su profesión como docentes. En un porcentaje menor se encuentran los textos literarios, ensayos, artículos periodísticos, reportajes, entrevistas que si bien no son un recurso frecuente, son un soporte importante para complementar sus consultas. Finalmente, 4 maestros, que corresponde al 7%, señalan emplear en sus asignaturas otro tipo de textos, diferentes a los planteados anteriormente como; hipertextos multimedia, videos, películas y uso de la biblioteca. Etc.

Pregunta 2

Ante la pregunta: ¿Cuál es la dificultad más notoria que se observa en la redacción de los trabajos de sus estudiantes? Se plantearon varias opciones de respuesta tales como: problemas de Redacción, plagios, falta de lectura, poca comprensión lectora, no citan autores y/o no referencian adecuadamente y no comprende las instrucciones dadas en la guía de auto aprendizaje.

Tabla 2. Principales dificultades de los estudiantes en la producción de textos académicos.

Dificultad más notoria que se observa en la redacción de los trabajos de los estudiantes	Más Frecuente	Menos Frecuente
Problemas de redacción	17	2
Plagio	17	2
Falta de lectura	16	2
Poca comprensión lectora	14	4
No citan autores y/o no referencian adecuadamente	8	10
No comprende las instrucciones dadas en la guía de autoaprendizaje	4	14

Gráficas

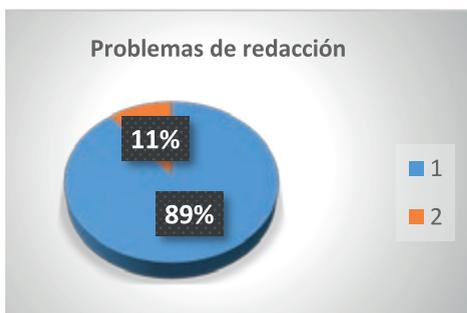


Figura 2. Problemas de redacción

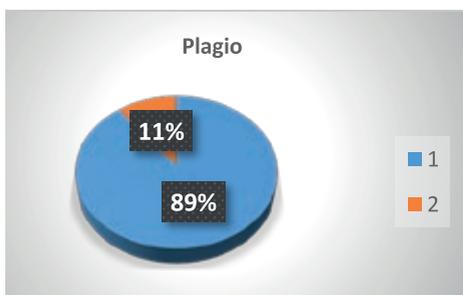


Figura 3. Presencia de plagio en los textos.



Figura 4. Falta de lectura antes de escribir.



Figura 5. Textos que reflejan escasa comprensión lectora.



Figura 6. Citación de autores

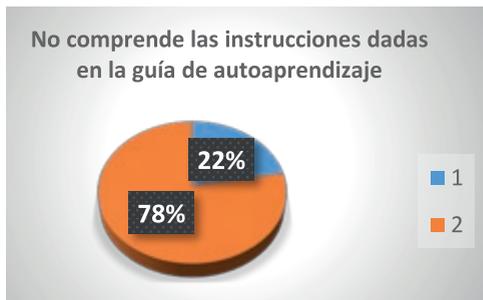


Figura 7. Escasa comprensión de las instrucciones

Para el análisis de esta pregunta se tuvieron en cuenta cada una de las opciones de respuesta mencionadas al inicio y se tomaron los rangos de mayor y de menor frecuencia de acuerdo con las respuestas de los docentes. Así como se observa en el gráfico 2, el 89% de los docentes encuestados manifiestan que las principales dificultades al momento de revisar los trabajos escritos de sus estudiantes son: problemas de redacción, plagio y falta de lectura. Mientras que con un 78% se encuentran las opciones: escasa comprensión de lectura y la no comprensión de las instrucciones brindadas en la guía de aprendizaje, seguido por un 56% la no referencia ni citación adecuada de autores.

De lo anterior se puede concluir que las principales dificultades que detectan los docentes a la hora de revisar los escritos académicos de los estudiantes son los problemas generalizados de redacción como repeticiones, redundancias, pobreza de vocabulario, no progresión del tema, lo anterior se traduce en la falta de coherencia y cohesión de los textos que impide su función comunicativa. En el mismo nivel de dificultad se encuentran el plagio y la falta de lectura. Aspectos que están estrechamente relacionados por cuanto el estudiante al no contar con un hábito lector adecuado a su formación profesional, terminan realizando transcripciones textuales de las consultas sin la debida citación, esto es plagio. Finalmente, pero no menos preocupante es el hecho de no comprender las instrucciones dadas por los docentes en las guías de aprendizaje. Lo anterior conlleva a que las tareas no correspondan a las exigencias y criterios de cada asignatura.

Pregunta 3.

Frente a la pregunta relacionada con las estrategias de producción de textos académicos ¿cuáles son de uso frecuente en su praxis docente?, los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

Tabla 3. Estrategias de producción textual empleadas por los docentes.

Nivel de frecuencia/ Criterios de evaluación	Más frecuente	Menos Frecuente
1. Asignación de diferentes géneros discursivos	14	4
2 Escritura colaborativa	17	1
3. Asignación de proyectos de escritura	14	4
4. Actividades de redacción y corrección en el aula	14	4
5. Empleo de rúbricas o rejillas para la autoevaluación de la producción escrita	13	5



Figura 8. Asignación de diferentes géneros discursivos

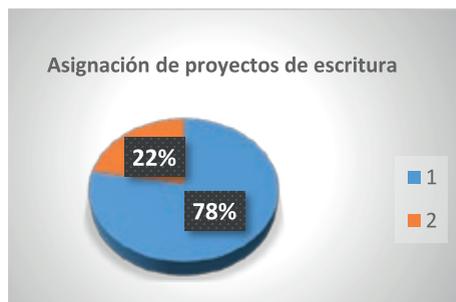


Figura 10. Proyectos de lectura

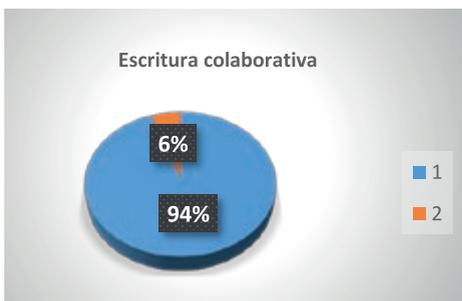


Figura 9. Escritura creativa



Figura 11. Actividades de redacción y corrección



Figura 12. Empleo de rúbricas o rejillas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En relación con el primer ítem de la pregunta sobre los tipos de géneros discursivos que se proponen para la producción textual, el 78% de los docentes encuestados manifiestan que, para el desarrollo de sus actividades académicas escriturales proponen diferentes géneros discursivos como los narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos; sin embargo, un porcentaje del 22% de los encuestados, expresan que, dada la naturaleza de la asignatura, prevalecen los textos argumentativos.

Para la segunda opción de esta pregunta, relacionada con la escritura colaborativa, se puede inferir que el 94% de los docentes hace uso frecuente de esta estrategia que se basa en un proceso interactivo y social, donde se tiene un objetivo común para la construcción en un texto a través de mecanismos de negociación, coordinación y comunicación Lowry, Paul; Curtis, Aaron; Lowry, Michelle (2004). Por otro lado, el 6% de los docentes, manifiesta no emplear con mucha frecuencia esta estrategia en sus clases, pues la asignatura requiere priorizar otras estrategias.

Para el tercer criterio que se analiza en esta pregunta, se encuentra la asignación de proyectos de escritura, donde la información de la gráfica permite deducir que el 78% de los profesores emplea con bastante frecuencia esta estrategia para que a través de una situación comunicativa, los estudiantes desarrollen actividades de lectura y análisis de la información, para posteriormente realizar un tipo de texto escrito, que implique procesos de planificación, textualización y revisión; por lo general, estas actividades se proponen para ser ejecutadas en grupos y así fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo. En un porcentaje del 22% los docentes expresan no incluir con mucha frecuencia los proyectos de escritura dentro de sus asignaturas.

El cuarto aspecto que se analiza en esta pregunta, se relaciona con la frecuencia de utilizar actividades de redacción en el aula, a lo que el 78% de los encuestados manifiesta que son actividades que proponen permanentemente durante sus clases, dado que la escritura posibilita desarrollar diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas, que inciden significativamente en la formación docente de los licenciados; así mismo, es un proceso que debe ser desarrollado en forma permanente y progresiva, *"pensar a la escritura como una acción que se desarrolla a través del tiempo y ocurre en la mente del autor, donde se desarrollan los procesos compositivos"* (Cassany, 1998, p. 85). Sin embargo, un 22% de los encuestados afirma que las actividades escriturales no son tan frecuentes en sus clases, ya que las asignaturas requieren el desarrollo de otras habilidades como en el caso de las matemáticas o educación física.

Por último, para la quinta opción, la cual hace referencia al empleo de rejillas o rúbricas para la autoevaluación de la producción escrita, de acuerdo con la gráfica, se deduce que el 72% las utiliza con gran frecuencia cuando propone actividades escriturales, pues le permite al estudiante realizar un proceso de análisis y reflexión personal de su trabajo para mejorar la actividad final que va a presentar a su docente, teniendo en cuenta los criterios requeridos para el tipo de texto solicitado. Por otro lado, el 22% de los profesores afirman que no hacen uso frecuente de estos recursos de evaluación, ya sea porque emplea otras técnicas de evaluación o porque las actividades escriturales no predominan en sus clases.

En conclusión, la gran mayoría de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, manifiestan que las actividades escriturales son esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus asignaturas, pues es una habilidad que todo docente requiere desarrollar y fortalecer en el transcurso de su vida. Por lo tanto, los profesores coinciden en manifestar que emplean diversas estrategias, técnicas y recursos que consoliden la formación integral de los docentes en formación, especialmente en el dominio de la competencia escritural, a través del trabajo cooperativo y colaborativo en el aula, donde se haga énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas.

Pregunta 4

Esta pregunta hace referencia a los criterios que tienen en cuenta los docentes para revisar los trabajos de los estudiantes, donde se brindan opciones de respuestas como: organización del texto y aplicación de normas APA, creatividad, originalidad, pensamiento divergente, creación de un clima propicio, claridad y cantidad de ideas, argumentación, ortografía y vocabulario.

Tabla 4. *Criterios que tienen los docentes para evaluar los textos escritos de los estudiantes.*

Nivel de frecuencia/ Criterios de evaluación	Más frecuente	Menos Frecuente
1. Organización del texto y aplicación de normas APA	15	3
2. Creatividad: originalidad, pensamiento divergente, creación de un clima propicio	18	0
3. Claridad y cantidad de ideas, así como concisión y precisión de estas	18	0
4. Argumentación basada en diferentes fuentes confiables de información	14	4
5. Ortografía, vocabulario y aspectos gramaticales (concordancia, sintaxis, conectores, entre otros)	7	11

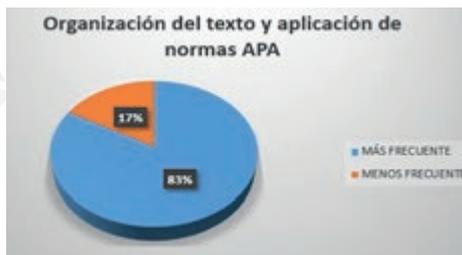


Figura 13. Organización del texto y empleo normas APA

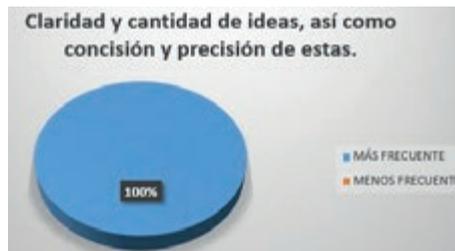


Figura 14. Claridad, comisión y precisión.

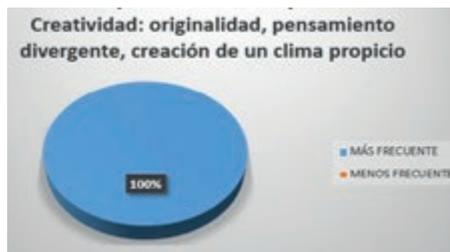


Figura 15. Creatividad en los textos



Figura 16. Argumentación.

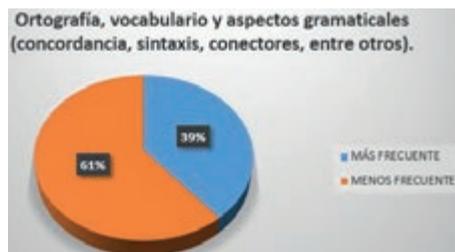


Figura 17. Ortografía, vocabulario y gramática.

ANÁLISIS

En relación con el primer ítem de la pregunta, el 83% de los docentes encuestados manifiestan que, al momento de revisar los trabajos escritos de sus estudiantes, tienen muy en cuenta la organización del texto y la aplicación de normas APA; sin embargo, el 17% de los docentes, considera que no es tan importante este indicador al momento de revisar las actividades escriturales de los estudiantes.

Para la segunda opción de esta pregunta, relacionada con la creatividad: originalidad, pensamiento divergente, creación de un clima propicio, el 100% de los participantes consideran importante este aspecto a la hora de evaluar el trabajo, lo mismo sucede con la tercera opción en donde el 100% de los

docentes dan importancia a la claridad y cantidad de ideas así como a la concisión y precisión de las mismas lo que lleva a pensar que al realizar un trabajo escrito buscan los docentes que los estudiantes puedan expresar con libertad sus pensamientos, pero que al mismo tiempo exista una posición crítica y asertiva de lo que se quiere expresar en los mismos.

Por otro lado, en la cuarta opción, un 78% de la población encuestada considera que la argumentación basada en fuentes de información confiable es muy necesaria dentro de este tipo de trabajos y un 22% estiman que no es tan necesaria. De acuerdo con lo anterior, es posible deducir que este aspecto es sin duda necesario, pues con base a ello se pueden justificar las ideas y pensamientos que tengan los estudiantes sobre un tema propuesto o libre del cual se piensa escribir.

La quinta opción, en un 61% los profesores consideran relevante tener en cuenta criterios como el manejo de la ortografía, vocabulario y aspectos gramaticales (concordancia, sintaxis, conectores, entre otros) y en un 39% de los participantes en la encuesta creen que estos aspectos son secundarios o menos importantes dentro de los criterios de evaluación de los trabajos académicos. Teniendo en cuenta el análisis de este criterio, se puede inferir que los docentes no consideran tan importantes este tipo de ítems relacionados con la forma de los textos, pues priorizan las ideas que expresen los estudiantes frente a las temáticas abordadas, lo cual puede ser un punto a favor, pues si bien muchas veces se tiene ideas brillantes para exponer no se tiene la destreza suficiente para justificar lo que se piensa. Por ende, este debería ser un aspecto relevante para los docentes, pues si bien es algo que se trabaja aun de la metodología tradicional en la escritura, es necesario para que la intención comunicativa se realice correctamente.

Los docentes que participaron en la encuesta, en su mayoría, evalúan la claridad y calidad de las ideas, frente a la cantidad y forma. De igual forma manifiestan que evalúan frecuentemente, la creatividad, pensamiento divergente y creación de un clima propio lo que hace que el aprendizaje del estudiante sea eficiente, pues al dar la libertad en cuanto a creatividad el estudiante puede expresar mejor las ideas que tenga y el contenido o temática que trabaje sea significativo; por otro lado, en un casi siempre evalúan la argumentación basada en fuentes confiables de información, haciendo que el estudiante tenga un conocimiento amplio sobre la temática a trabajar y sobre todo a dar crédito de las ideas que tienen algunos autores sobre lo que se habla; también, un porcentaje de los docentes evalúan la organización del texto y las normas APA, evidenciando que aunque un porcentaje grande de docentes evalúan la temática otros por su parte evalúan las normas, la presentación y la estética dentro del trabajo.

La opción menos evaluada en un porcentaje muy alto es la ortografía, vocabulario y aspectos gramaticales (concordancia, sintaxis, conectores, etc.) lo que permite ver que en muchos casos la retroalimentación no es beneficiosa para el estudiante, pues los errores que cometa seguirán presentándose en el futuro no solo en la producción de escritos sino en los diversos trabajos presentes durante su formación académica.

CONCLUSIONES

Los textos de los estudiantes se encuentran en niveles aceptables de competencia de producción textual, ya que la coherencia y cohesión tanto a nivel local, lineal y global es bastante incipiente, a pesar de que establecen conexiones a nivel de microestructura, no es clara a nivel macro; no se evidencia claramente el seguimiento de un hilo conductor ni de un núcleo temático a lo largo de la producción. Igualmente, emplean algunos conectores, pero no establecen conexiones de manera explícita y lo más preocupante, es que no se reflejan en los escritos un nivel de intertextualidad; aspecto necesario en los textos académicos, es decir, no se establece un verdadero diálogo de saberes.

La intervención didáctica aplicada, como resultado de esta investigación dio respuesta a la necesidad de fortalecer los niveles de producción textual de los textos académicos de los estudiantes de la población objeto de estudio. La intervención aplicada, mediada por aprendizaje activo, reforzó las competencias comunicativas y escriturales a través de la puesta en marcha de una serie de actividades que se desarrollaron por medio de un curso virtual de educación continua, avalada por el Centro de Gestión de Investigación y Extensión CIDEA de la Facultad de Estudios a Distancia de la UPTC.

Entre las principales dificultades que se pudieron identificar en la revisión de los textos escritos de los estudiantes, se encontraron: escasa lectura de los documentos propuestos por los docentes en las guías de aprendizaje y el aula virtual; transcripción literal de la información que encuentran en internet o fuentes de consulta, incurriendo en plagio; escaso o inadecuado vocabulario que impide la redacción de textos creativos, claros y apropiados al nivel educativo; poco dominio de coherencia y cohesión textual; y finalmente, no se evidencia una progresión temática en los escritos ni una definición clara de la estructura de los mismos.

Una vez evaluado el curso, a través de una rúbrica, los estudiantes manifestaron que las sesiones fueron de gran para el desarrollo y comprensión e las temáticas; así mismo, el contenido del curso fue de bastante utilidad para el mejoramiento de sus textos académicos. Los estudiantes les dieron mucha importancia a las revisiones oportunas de las docentes y a la realimentación

de los escritos que contribuyeron, en primera medida al reconocimiento de sus dificultades de redacción, y en segunda medida, a la concientización de la existencia de un proceso de redacción que debe aplicarse al redactar cualquier texto.

Los profesores encuestados emplean diversas estrategias, técnicas y recursos al momento de evaluar los escritos de sus estudiantes con el fin de potenciar el dominio de la competencia escritural, a través de actividades como trabajo cooperativo y colaborativo en el aula, donde se haga énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, pero estas no han sido suficientes como solución al problema.

Los docentes de la Licenciatura evalúan a través de los escritos de los estudiantes, la creatividad, el pensamiento divergente, la generación de ideas, la apropiación del conocimiento propiciando un ambiente adecuado para el aprendizaje, pues al dar la libertad en cuanto a creatividad, el estudiante puede expresar mejor las ideas y el contenido o temática a abordar y, en consecuencia, será en esa medida significativo y responderá a las exigencias requeridas.

Se sugiere continuar la intervención didáctica conducente a mejorar las prácticas discursivas de los estudiantes, pero a través de una de las asignaturas del plan de estudios del currículo en los primeros semestres. Ya que el tiempo de un curso de extensión es limitado, lo cual restringe la participación de más estudiantes. Así mismo, al incluirse como asignatura, se verá sujeta a una calificación, pues lamentablemente los estudiantes no demuestran el mismo compromiso al ser un curso adicional a su formación regular.

REFERENCIAS

- Barrera, N., Girón, S., Pataquiva, A., Suárez, C. (2014). El informe. Escuela de Filosofía y Humanidades.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sainz, G. (2002). Enseñar lengua. Ed. Grao, ISBN84-7827-100-7.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En: J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M.P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, M. (2014). Los restos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19 (2), 346-365

- Colomer T. y Camps A. (1991). *Ensayar y comprender*. Rosa Sensat Ediciones.
- Chirino, V., (2017). *Aproximaciones para la operacionalización del Aprendizaje activo en la práctica*. Working. Paper. Escuela de Humanidades y Educación. Tecnológico de Monterrey.
- Jurado, F. y Bustamante, G. (1997). *Los procesos de escritura*. Bogotá: Magisterio
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing*. New Jersey: Erlbaum.
- Larroyo, G. (2020). *Tipología de los textos académicos*. Universidad de Guadalajara. Edgvirtual, Formación integral.
- Mendoza Fillola, A., (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Prentice Hall, ISBN: 84-205-3455-2.
- Pano, C., Picón, J. y Horacio Attorresi (2004). *Las dificultades para la redacción de textos académicos en los estudiantes universitarios desde una perspectiva cognitiva*. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Tapia, M., Burdiles G. y Arancibia, B. (2003). *Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios*. Revista Signos (versión Online), Vol. 33 No. 54.
- Salinas, A. & Medina, P. (2020). *El artículo científico*. En: Mora Moreno, S. A. & Cuartas Montero, D. L. (Eds. científicos). *Escritura en la universidad: redactar y enseñar textos académicos* (pp. 105-115). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Serafin, Ma. Teresa. *Cómo se escribe*. Instrumentos Paidós. Barcelona. 1ª. Reimpresión. 1996, 367p.
- Touriño, J. M (2011). *Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica*. En: *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 283-307. Recuperado de: <http://www.iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/1323/771>
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.