

**LA PRODUCCIÓN ESCRITA PARA LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN
MEDIA A LAS CULTURAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS**

ERIK CAMILO JIMÉNEZ LIZARAZO

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
BUCARAMANGA**

2019

**LA PRODUCCIÓN ESCRITA PARA LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN
MEDIA A LA CULTURAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS**

ERIK CAMILO JIMÉNEZ LIZARAZO

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Didáctica de la Lengua

DIRECTOR

LUIS FERNANDO ARÉVALO VIVEROS

Doctor en lenguas, literatura y civilizaciones romances

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE IDIOMAS

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

BUCARAMANGA

2019

DEDICATORIA

A mis padres, Eliseo Jiménez y Martha Lizarazo. Gracias a los esfuerzos de ustedes hoy soy lo que quisieron que fuera y lo que quise ser en el ámbito académico.

Una dedicación especial a Valeria Jiménez, mi hermana. Para que recuerdes que en esta vida todo se puede lograr y solamente se necesita creer y confiar para llegar a ser los mejores.

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto fue posible gracias a la disposición de los estudiantes para participar en la investigación; también, a los directivos del Colegio Príncipe San Carlos porque permitieron la ejecución del proyecto de aula, en las clases de español. Además, no hubiera sido posible sin las indicaciones de los profesores de la maestría quienes, con sus conocimientos, orientaron la fundamentación teórica, producción del proyecto de aula e implementación del mismo. Agradezco, especialmente, al profesor Luis Fernando Arévalo, por su dirección; al profesor Horacio Rosales, Manuel Medardo y a la profesora Edga Mireya Uribe por sus aportes en los momentos necesarios.

De forma personal, agradezco a mis padres por sus esfuerzos para que yo pudiera llegar hasta este punto. A mi hermana por el simple hecho de existir y motivarme a ser un ejemplo para ella. A mis compañeros de maestría les agradezco sus aportes en los debates de clase y sus motivaciones por ser el más joven del grupo. Finalmente, a todas las personas que, de una u otra forma, me acompañaron en el proceso desde el inicio, la mitad o al final, su ánimo y motivación hicieron posible este informe final.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	15
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DIDÁCTICO CON RESPECTO A LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA	17
1.1 OBJETIVOS.....	31
1.1.1 Objetivo General.	31
1.1.2 Objetivos Específicos.....	31
1.2 ESTADO DEL ARTE.....	31
1.3 MARCO TEÓRICO	36
1.4 MÉTODO, METODOLOGÍA Y TÉCNICAS PARA LA APLICACIÓN	45
1.4.1 Fase de investigación.	46
1.4.2 Fase de intervención didáctica.....	47
2. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA	50
2.1 PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	52
2.2 CARACTERIZACIÓN DE LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO DIDÁCTICO	56
2.2.1 Descripción de la fase 1 del proyecto de intervención didáctica: Indagación y contexto.	57
2.2.1.1 Acercamiento a la lectura académica.	62
2.2.1.2 Primer acercamiento a la escritura académica	64
2.2.2 Descripción de la fase 2 del proyecto de intervención didáctica: Aspectos formales y cultura académica.	70
2.2.3 Descripción de la fase 3 del proyecto de intervención didáctica: El proceso de escritura académica en la media vocacional.....	75

2.2.3.1 Acercamiento a la escritura académica: Descripción de la experiencia en las etapas de escritura de los estudiantes.	76
2.2.3.1.1 Antes de la escritura.	77
2.2.3.1.2 Durante la escritura.	78
2.2.3.1.3 Después de la escritura.	80
3. RESULTADOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: ANÁLISIS DEL PRODUCTO FINAL	82
3.1 ANÁLISIS DEL PROCESO: ANTES DE LA ESCRITURA	82
3.2 ANÁLISIS DEL PROCESO: DURANTE LA ESCRITURA.....	85
3.2.1 Coherencia.....	85
3.2.2 Cohesión.....	88
3.2.3 Ortografía.....	90
3.2.4 Registro léxico especializado formal.	92
3.2.5 Argumentación.....	95
3.2.6 Citas y referencias.	100
3.3 ANÁLISIS DEL PROCESO: DESPUÉS DE LA ESCRITURA	103
3.4 EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	108
3.4.1 Evaluación de los participantes.....	108
3.4.2 Evaluación del investigador.	112
3.5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	114
BIBLIOGRAFÍA.....	117

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Ejemplo de ciclos de la investigación-acción	46
Figura 2. Evidencia 1	86
Figura 3. Evidencia 2	87
Figura 4. Evidencia 1	91
Figura 5. Evidencia 2	91
Figura 6. Evidencia 1	93
Figura 7. Evidencia 2	94
Figura 8. Evidencia 1	97
Figura 9. Evidencia 2	97
Figura 10. Evidencia 1	99
Figura 11. Evidencia 2	99
Figura 12. Evidencia 1	102
Figura 13. Evidencia 2	102

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Pregunta 1 de la encuesta.....	109
Gráfico 2. Pregunta 2 de la encuesta.....	109
Gráfico 3. Pregunta 3 de la encuesta.....	110
Gráfico 4. Pregunta 4 de la encuesta.....	111

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Planificación del proyecto de aula.....	53
Tabla 2. Resultados de la fase 1 del proyecto de aula	59
Tabla 3. Descripción de argumentos	68
Tabla 4. Descripción de categoría "Adecuación al género\.....	69
Tabla 6. Cursos dedicados a la escritura académica en universidades.....	72
Tabla 7. Análisis del proceso "Antes de la escritura" en Evidencia 1 y Evidencia 2	83
Tabla 8. Análisis del producto final: Evidencia 1	105
Tabla 9. Análisis del producto final: Evidencia 2	107

LISTA DE ANEXOS

(Ver anexos adjuntos en el CD y pueden visualizarlos en la Base de Datos de la Biblioteca UIS)

Anexo A: Informe final (Evidencia 1)

Anexo B: Informe final (Evidencia 2)

Anexo C: Encuesta de evaluación del proyecto por parte de los estudiantes

RESUMEN

TITULO: LA PRODUCCIÓN ESCRITA PARA LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA A LAS CULTURAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS.*

AUTOR: ERIK CAMILO JIMÉNEZ LIZARAZO**

PALABRAS CLAVE: Didáctica de la lengua, escritura académica, culturas académicas, educación media, educación superior.

DESCRIPCION

Este documento responde al informe final de trabajo de grado para optar al título de Magister en Didáctica de la Lengua y tiene como propósito ofrecer a los maestros de las áreas del lenguaje, una alternativa didáctica para desarrollar y/o potenciar la escritura de textos académicos en los estudiantes de la educación media y, de esta manera, favorecer su integración a las culturas académicas de la educación superior. En el mismo sentido, también ofrece una manera de hacer orientación vocacional para los estudiantes a partir de la lectura, investigación y escritura de textos cuyas temáticas giran en torno a las carreras profesionales que piensan estudiar. La experiencia que aquí se comparte, toma como objeto de estudio, el proceso de escritura y los textos finales de un grupo de estudiantes de undécimo grado del Colegio Príncipe San Carlos, de Bucaramanga.

Esta propuesta se deriva de una pregunta de corte didáctico que tiene que ver con el cómo mejorar los procesos de escritura académica en la educación media y usar esta producción de textos como elemento clave para efectuar una orientación vocacional. El género académico elegido para la producción de los estudiantes fue el informe, ya que brinda la posibilidad de exponer información y hacer un análisis interpretativo de ella para generar conclusiones que motiven al estudiante a argumentar y tomar decisiones. Además, es un género muy común en la mayoría de las disciplinas, lo cual permitía un empalme en la transición de la educación media a la cultura académica universitaria.

Finalmente, es preciso aclarar que esta propuesta tiene como base metodológica la investigación-acción cuya función permite que el maestro analice los problemas más frecuentes en el contexto académico de los estudiantes e intervenga en el mejoramiento de las falencias, a partir de aprendizajes significativos.

* Trabajo de Grado

** facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros. Doctor en lenguas, literatura y civilizaciones romances

ABSTRACT

TITLE: WRITTEN PRODUCTION FOR THE TRANSITION FROM HIGH SCHOOL EDUCATION TO THE UNIVERSITY ACADEMIC CULTURE. *

AUTHOR: ERIK CAMILO JIMÉNEZ LIZARAZO**

KEY WORDS: Language didactics, academic writing, academic cultures, high school, higher education.

DESCRIPTION

This document composes the final report of the degree project to qualify for the title of magister in Language Didactics and it has as a purpose to offer all teaching experts in the language area a didactic alternative in order to develop and enhance the writing of academic texts in high school, and by doing so, improving the integration into the higher-level education culture.

In like manner, this work also offers a way to do vocational guidance for students from reading, research and writing of texts whose themes revolve around the professional careers they plan to study. The experience that is shared along this paper is based on the writing process and the final papers of one group of eleventh grade students at Colegio Principe San Carlos, in Bucaramanga.

This purpose derives from a question with a didactic emphasis that has to do with how to improve the academic writing processes in high school and using this writing production as a key element to effectuate vocational guidance. The genre chosen for the student's production was the report, since it gives the possibility of exposing information and making interpretative analysis of it, in order to generate conclusions that encourage students to argue and make decisions. Furthermore, the report is a very common genre in most of the disciplines, which could allow a connection in the transition from high school education to the university academic culture.

Finally, it is accurate to clarify that this proposal is methodologically based on the action-research method, which allows teachers to analyze the most frequent problems in the students' academic context and intervene in the improvement of flaws throughout meaningful learnings.

* Bachelor Thesis

** facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros. Doctor en lenguas, literatura y civilizaciones romances

INTRODUCCIÓN

Aprender a escribir textos académicos es como aprender un nuevo lenguaje, el lenguaje del discurso académico de una comunidad: convertirse en bilingüe. Hay convenciones que no son naturales, autónomas o transferibles, sino específicas de la escritura académica, cada disciplina e incluso el profesor. (Ivanic y Roach, 1990)

Este informe es el resultado de una investigación-acción realizada en la Maestría en Didáctica de la Lengua, de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Esta tuvo como propósito potenciar la habilidad de escritura académica en la educación media y, así, fomentar la integración a la educación superior y a las culturas académicas universitarias. Por esta razón, lo que se expone aquí es el estudio de los textos académicos realizados por 20 estudiantes de undécimo grado, del Colegio Príncipe San Carlos (CPSC), de Bucaramanga, específicamente, de dos evidencias seleccionadas para el análisis.

Los fines por los cuales se eligió el respectivo curso para el planteamiento del problema, formulación del proyecto y ejecución del mismo, obedecen a que, en primera medida, la ley 115 de educación en Colombia, bajo los estatutos de la educación media, manifiesta que la labor de este nivel de escolaridad es preparar a los estudiantes para la universidad. No obstante, la escritura académica presenta múltiples falencias en este nivel y, por ende, son heredadas a la educación superior, lo cual se convierte en un problema para los estudiantes en la integración a las culturas universitarias.

Por esta razón, el objetivo del proyecto fue orientar a los estudiantes de undécimo grado del CPSC, a que integraran en sus procesos de escritura, las competencias necesarias para la producción de textos académicos. Para ello, se propuso un

proyecto de aula que pretendió solucionar el problema en el contexto donde se manifiesta y, además, ayudó a hacer orientación vocacional ya que el producto resultante del proyecto, por parte de los estudiantes, consistió en un informe interpretativo argumentativo sobre la carrera universitaria que aspiraban estudiar. Es importante señalar que la temática fue pactada con los estudiantes y fue de gran agrado para ellos, lo cual fue parte imprescindible para la motivación y ejecución de la propuesta didáctica.

En este caso, se recurrió a la investigación-acción como fundamento metodológico ya que este tipo de investigación permitía la observación del contexto para, según las necesidades, implementar una propuesta didáctica para solucionarla. El proyecto se dividió en tres fases: La primera consistió en crear un vínculo afectivo entre los estudiantes y los procesos de escritura, además de conocer la concepción que tenían los estudiantes de esta habilidad y, a partir de un ejercicio, descubrir el nivel en que estaban. La segunda parte del proyecto correspondió al diseño y ejecución de la intervención didáctica que surgió de los resultados de la primera parte. Cabe mencionar que el proyecto se basó en los postulados de la Enseñanza para la comprensión (EPC), de Gardner, Perkins y Perrone, y en un enfoque didáctico socioformativo propuesto por Tobón. Finalmente, la tercera fase consistió en la evaluación de la intervención, fue necesario observar todo el proceso de antes, durante y después de la escritura, hasta llegar a los productos finales de los estudiantes, y comparar si hubo avance en cuanto a la escritura académica y a todos los propósitos del proyecto.

Para dar cuenta de todo el proceso, este informe final está dividido en 3 capítulos en los cuales el primero consta de todo el planteamiento del problema, justificación, estado del arte, marco teórico y metodología. El segundo presenta la planificación y descripción del proyecto de aula, incluyendo las fases y los objetivos de cada una de ellas. Finalmente, el tercer capítulo presenta el análisis y la evaluación de la propuesta didáctica, además de las conclusiones y recomendaciones derivadas del mismo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DIDÁCTICO CON RESPECTO A LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA

Actualmente, uno de los problemas más frecuentes que se evidencia en el aula de clase de la educación media es la falta de escritura de textos académicos en los estudiantes o, en el momento en que se producen, la debilidad de ellos. Desde luego, a partir de la didáctica se pueden presentar propuestas de mejoramiento frente al desarrollo de esta habilidad e indagar sobre la concepción de para qué se escribe en el colegio y en la universidad. Los estudiantes de educación media del Colegio Príncipe San Carlos, ubicado en Bucaramanga-Santander, no son ajenos a las situaciones problemáticas mencionadas. Debido al problema descrito, la pregunta que motivó esta investigación fue: ¿Cómo mejorar la producción de la escritura académica en los estudiantes de la educación media (11°) del Colegio Príncipe San Carlos?

Para la intervención, surgieron otras preguntas que se derivaban del problema de investigación y que, por ende, le dan un fundamento; por ejemplo: ¿Cuál es la percepción de lectura y escritura que tienen los estudiantes de la media? ¿Los estudiantes saben qué es una cultura académica? ¿Reconocen las prácticas de lectura y escritura académica? ¿Conocen los géneros textuales específicos, según la disciplina a la cual van a orientar su vida profesional? ¿Cuáles son las principales falencias en la producción escrita que tienen los estudiantes? Indagar sobre esta información, fue la primera parte necesaria para la caracterización de la población elegida para este proyecto. Resolver estas preguntas, en primera instancia, permitió despejar dudas sobre cómo resolver el problema de investigación, ya que, de esta manera, se conocían las situaciones de interacción en las cuales se desenvolvía el proyecto y, además, se conocía la percepción y sistema de valores de la población con la cual se trabajó.

Para evidenciar las falencias de escritura en la población mencionada, en la primera fase del proyecto, luego de la caracterización, con fines motivacionales y no de análisis para este proyecto, se inició con un ejercicio de escritura que pretendía conocer cómo había sido la orientación vocacional que los estudiantes habían recibido en su educación media. Para ello, se tomó como base lo que manifiesta la sección 4 de la ley 115 de 1994, del Ministerio de Educación de Colombia. Allí, se manifiesta que el estudiante debe recibir orientación vocacional y dirección a partir de sus afinidades e intereses. A partir de esto, los estudiantes debían escribir un comentario crítico en el cual argumentaran, a partir de sus experiencias, si creían que habían recibido educación y orientación vocacional con respecto a la ley.

El ejercicio se planteó con el fin de observar las falencias en escritura académica que se pudieran presentar en el grupo en el cual se realizó la investigación, además de que el tema vocacional sirviera como un elemento de motivación en el proceso de la formulación y ejecución de la propuesta de intervención didáctica. Este primer ejercicio arrojó una serie de resultados que dieron fundamento a la creación del proyecto de aula orientado a mejorar la escritura académica. Para el análisis de este primer ejercicio, se escogieron dos textos de veinte que fue el total. El criterio para su elección consistió en tener en cuenta el texto que más se haya acercado y el que más se haya alejado de la escritura formal y las características propias del comentario crítico. Para ello, se hicieron una serie de categorías en las cuales se da cuenta de la textualidad, intertextualidad y adecuación del género.

En los resultados, que serán detallados y analizados según las categorías en el capítulo dos de este informe final, se evidencia que en el texto que más se acerca a lo esperado en la escritura académica, existen una serie de falencias con respecto a los aspectos de textualidad referentes a la ortografía y estructuración de párrafos; además, no existen aspectos intertextuales de citas y referencias bibliográficas, entre otras. Por otro lado, el texto que más se aleja de lo esperado, presenta los desaciertos de una forma más notoria donde, incluso, la redacción de un comentario

sujeto a argumentación y formalidad académica, no supera las 9 líneas que conforman un párrafo. De esta manera, se manifiesta que en este nivel de escolaridad no se fortalecen los procesos de escritura; por ello, los estudiantes llegan sin bases a la universidad y se les dificulta el empalme y mejor desempeño con la vida universitaria y las exigencias de la cultura académica.

Como se ha mencionado, la integración a las culturas académicas* ha sido una dificultad por la cual pasan los estudiantes cuando terminan la educación media e ingresan a la educación superior. Este problema se le atribuye, en parte, a las prácticas de lectura y escritura que tienen, ya que son requisitos claves para la cultura académica y, en ocasiones, no alcanzan el nivel exigido en la universidad.

La capacidad para leer y escribir textos académicos es una competencia clave que todo estudiante debe desarrollar, como una condición para adelantar exitosamente sus estudios en la educación superior. Sin embargo, algunas investigaciones realizadas en Colombia (Moreno, 2008, Madiedo, 1995) coinciden en concluir que por lo menos las dos terceras partes de los estudiantes que ingresan a la universidad no demuestran un desarrollo suficiente de estas competencias.¹

Cuando el estudiante no tiene desarrolladas las competencias de leer y escribir textos académicos, su proceso de inclusión en la cultura universitaria se ve afectado y presenta bajo rendimiento en muchas asignaturas ya que toda práctica de conocimiento nuevo es mediada por procesos de lectura y escritura; además, en ocasiones, puede llevar a los estudiantes a la deserción total o parcial de una carrera universitaria.²

(*) Se comprende este término como un escenario que le da privilegio al código escrito y la presencia de prácticas de lectura y escritura que permiten la existencia y la transmisión del conocimiento.

¹ BERNAL, Luis. Aprender a leer y escribir en la universidad. Universidad Javeriana, 2010. p.2.

² OLAVE, Giohanny; ROJAS, Ilene y CISNEROS, Mireya. Leer y escribir para no desertar en la universidad. Bogotá: Folios, 2013. p.47.

La lectura y la escritura son procesos que van ligados y que se hacen indispensables el uno del otro. Es necesario saber leer y conocer un texto académico, desde los aspectos formales hasta de contenido, para que luego sean competentes en la escritura de los mismos. Daniel Cassany³, apoyado en la tesis de Frank Smith, manifiesta que la lectura es la mejor manera de adquirir aprendizajes y de volverse un escritor. Para manejar el código escrito, el estudiante debe ir a donde está el conocimiento en función, es decir, a los textos. Leer como escritor significa dejar de ser, sencillamente, el receptor del texto y tomar, de igual forma, el rol de emisor para así centrarse en la forma de escribir del autor y no solo en la información que brinda el texto. Sin embargo, es allí, en la escritura académica, donde los estudiantes, en la educación media y superior, presentan varios problemas.

Muchos de los estudiantes que llegan a la universidad, tampoco conocen las características funcionales y estructurales de los textos académicos y de las estrategias útiles para producirlos [...] han tenido muy pocas ocasiones de aprender los recursos lingüísticos y formales que caracterizan los textos académicos.⁴

Según lo anterior, la primera hipótesis de por qué se presenta esta falencia en la escritura va ligado a inconvenientes con la lectura. Este problema se ve reflejado en estudiantes de diferentes universidades a nivel internacional y nacional. Por esta razón, se manifiesta la preocupación de la academia y, por ello, intentan darles salida a estas dificultades de alguna forma. Además, se percibe que los estudiantes en la educación media no han iniciado sus procesos de escritura académica y, por ello, no se han aprendido los recursos lingüísticos formales en la escritura. A

³ CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Barcelona: Editorial Paidós, 2005. p.23.

⁴ CASTELLÓ, Montserrat. Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En: Psicología del aprendizaje universitario. Madrid: Ediciones Morata, 2009. p.122.

continuación, se presentarán una serie de estudios que abren el panorama de la situación.

En el ámbito internacional, cabe destacar los aportes que hacen las investigaciones de Paula Carlino sobre las prácticas de escritura académica en Argentina y Estados Unidos (E.U). *Grosso modo* se evidencia que, por ejemplo, en E. U.

Cada universidad cuenta con un Programa de Escritura que desarrolla múltiples intervenciones. Tiene a su cargo una o más materias obligatorias que enseñan escritura académica y diversos cursos electivos de escritura en las disciplinas, para distintos niveles y con diferentes orientaciones, temáticas y perspectivas.⁵

Es decir, la escritura académica se desarrolla como un proceso y se tiene en cuenta la funcionalidad, según las temáticas y campos disciplinares de los estudiantes. Por otro lado, en Argentina, el panorama es diferente. Carlino manifiesta que “en la educación superior argentina se ofrecen talleres introductorios de lectura y escritura pero que, más allá de estos cursos iniciales, la tendencia es desentenderse después de la enseñanza de la escritura”⁶; es decir, se da por entendido que la educación superior no se debe ocupar de estos problemas si no de los que atañen, exclusivamente, a los contenidos disciplinares. Sin embargo, afirma que para que el estudiante aprenda es necesario que se involucre de manera activa en las asignaturas y que para que se apropien de los contenidos, deben escribir sobre ellos; de esta manera, también comprenden las dinámicas de los campos disciplinares en los cuales están sumergidos.⁷

⁵CARLINO, Paula. Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en estados unidos y por qué. En: OEI-Revista Iberoamericana de Educación, 2002, p.2.

⁶ Ibid. p.2

⁷ Ibid. p.3

Con respecto a lo anterior, Jaramillo, Escobiedo y Bermúdez⁸ evidencian que uno de los grandes problemas corresponde al hecho de que los estudiantes no comprenden el procedimiento ni los fundamentos de los contenidos que aprenden en las asignaturas. Para ello, proponen que la única manera de comprender es que los estudiantes se enfrenten a la solución de problemas que se vinculen con los intereses y experiencias de vida de ellos. En el ámbito de la escritura, comprender la función de ésta desde los campos disciplinares en los cuales están inmersos, es una forma de motivar el aprendizaje y de formar estudiantes investigadores y partícipes de una cultura académica. El conocimiento funcional sobre la escritura es un aspecto que, en ocasiones, no se tienen en cuenta en la educación media; por esta razón, los procesos de escritura académica no inician sino hasta llegar a la educación superior.

En el ámbito colombiano, la situación es muy parecida a la que se manifiesta en Argentina. Existen muchas investigaciones realizadas por académicos de diferentes universidades del país; algunas de ellas, las analiza Elsa Ortiz en el estado del arte de sus tesis doctoral *Prácticas y representaciones sociales de la escritura académica en el nivel superior*. Entre las reflexiones, expresa que

“Los estudiantes no saben escribir”, “copian y pegan”, “plagian”, suponen que las competencias escriturales forman parte de un proceso cerrado y acabado en los niveles de escolarización previos. Este tipo de representaciones hace que los maestros examinen las causas de las dificultades en los aprendizajes previos, y en general que busquen causas externas para explicar los niveles bajos en la producción textual.⁹

⁸ JARAMILO, Rosario, ESCOBIEDO, Hernán; BERMÚDEZ, Ángela. Enseñanza para la comprensión. En: Educere, Transvase, 2004. p.531.

⁹ ORTIZ, Elsa. La escritura académica universitaria: estado del arte. En: Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura, 2011, p.21.

Debido a esto, los maestros no buscan soluciones al problema, sino que se traspasa la responsabilidad a otros sectores como la educación básica y media, lo que hace que la dificultad siga creciendo. Además, el grupo de investigación en Didáctica de la lengua materna (DiLeMa), de la Universidad del Quindío, después de realizar y analizar un estado del arte sobre las prácticas de escritura en la educación superior, concluye:

La escritura académica universitaria se exige pero (sic) no se enseña porque probablemente se le 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.¹⁰

Se manifiesta cómo los profesores piensan que el estudiante debe saber escribir desde el nivel de escolaridad anterior, pero no se dedican a fortalecer y enseñar este proceso a través de textos específicos de su disciplina y bajo las condiciones de una cultura académica exigente. Por otro lado, hay quienes piensan que solo se puede hablar de escritura académica en la universidad; sin embargo:

Hablar de la lectura y la escritura académica en la educación media implica comprender cómo se establecen los procesos de enseñanza y escritura en las áreas del currículo escolar. Los estudiantes producen diferentes tipos de textos con propósitos académicos, por ejemplo, informes de lectura, ensayos, reseñas de laboratorio, que se encuentran asociados a tareas escolares, ejercicios de evaluación, en las áreas. Además, en la sociedad del conocimiento, también, circulan textos digitales, como presentaciones, blog, correos electrónicos, que son utilizados por los profesores y estudiantes para

¹⁰ CAMARGO MARTÍNEZ, Zahyra, *et al.* Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana. En: Memorias de Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura, 2007, p.55.

comunicarse, compartir información y responder a los compromisos académicos. Un estudiante que tenga dificultades en la lectura y escritura de textos académicos tendrá dificultades para participar en la vida social, laboral y profesional¹¹.

Otra hipótesis del inicio del problema radica en la forma en cómo se enseña a escribir a los niños: “La escritura se orienta por secuencias encaminadas a desarrollar la motricidad fina, el espacio y el tiempo, desde el supuesto de que el acto de escribir se explica, por este tipo de variables, con lo cual esta habilidad comunicativa se reduce a una acción esencialmente motriz.”¹² Es así como la escritura termina siendo una práctica estética, donde los estudiantes creen que escribir bien es que las letras se vean redondas, legibles y sobre el reglón del cuaderno. Por esta razón, los estudiantes no conocen el valor epistémico de esta habilidad que funciona como movilizador del pensamiento y como un proceso de comprensión mediante él mismo; por ello, lo utilizan, exclusivamente, para cumplir con los compromisos pactados con el maestro en el aula de clase.

Muy pocos estudiantes tienen conciencia de la escritura en el proceso de comprensión, sobre todo los de la Educación Básica y Media. Sin embargo, para los y las estudiantes de la universidad también (salvo contadas excepciones), escribir es un proceso en el cual no se sienten implicados emocionalmente, además de considerarlo lento y difícil.¹³

Se argumenta, entonces, las razones por las cuales el estudiante carece de habilidades a la hora de elaborar textos de mayor rigurosidad académica y, por

¹¹ CALLE ÁLVAREZ, Gerzon Yair. La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la educación media. En: *Lenguaje*, 2018, v. 46, n. 2, p. 334-361.

¹² HURTADO, Rubén Darío y CHAVERRA, Dora Inés. Modelos y enfoques de la didáctica de la lengua. En: *Didáctica de la lengua- oralidad, literacidad y el espacio (inter)cultural*. Pädagogische Hochschule Freiburg, 2013, p. 20-32.

¹³ VARGAS, Alfonso. *Escribir en la universidad: Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Cali: Universidad del Valle, Programa editorial. 2016, p.36.

ende, le resulte complicado ingresar a una comunidad académica más densa, como lo es la educación superior.

Los estudiantes, antes de ingresar a la universidad, están acostumbrados a una educación muy diferente. Una investigación, realizada por la Universidad de la Sabana, manifiesta que:

En la escuela media, comúnmente, los alumnos se nutren de una sola fuente de información: el docente o el libro de texto. No es habitual la confrontación de opiniones. Se aprueba realizando una reproducción pertinente de los contenidos impartidos en clase. La didáctica de la escritura es entendida en muchos colegios como un producto y no como un proceso. Por esto, no se hacen borradores ni revisiones de los textos ni tampoco existen las entrevistas de escritura para monitorear los progresos de los alumnos.¹⁴

Como se evidencia, el ritmo de estudio y exigencia por parte de los maestros en la educación media es muy diferente. Con respecto a la escritura, es entendida como un producto o trabajo que se le entrega al profesor y, por ello, no hay un proceso coherente entre el aprendizaje y la funcionalidad de esta herramienta para la expresión y creación de conocimiento. Como no existe este vínculo de la funcionalidad de la escritura, el estudiante no le ve la necesidad y no progresa en la educación media, “los estudiantes afirman que no les llama la atención escribir porque se sienten obligados a hacerlo; no les ven sentido a las prácticas de escritura porque no surge la necesidad genuina de hacerlo; además de ello, porque carecen de un auditorio real”¹⁵ El único lector es el profesor, lo cual implícitamente hace que el alumno no le vea interés a la producción de textos porque carece de sentido.

¹⁴ NIGRO, Patricia. Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. En: Educación y Educadores, 2006, p. 123.

¹⁵ ORTIZ CASALLAS, Elsa María. Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. En: Núcleo, 2009, vol. 21, no 26, p. 127-150.

Por las razones expuestas, es necesario intervenir didácticamente para generar cambios significativos en las dinámicas de escritura académica en la educación media. Uno de los elementos que justificaron este problema de investigación fue el apoyo por parte de la ley colombiana que, lastimosamente, poco se cumple en las instituciones educativas. La ley 115 de 1994¹⁶, en la Sección Cuarta que tiene que ver con la educación media, bajo el Artículo 27, manifiesta que el fin principal de esta etapa en la educación es la preparación para la educación superior y el trabajo. Para que esta preparación sea exitosa y el estudiante pueda integrarse a la cultura académica, este debe lograr una serie de competencias que van desde el desarrollo del pensamiento lógico hasta el desarrollo de las habilidades comunicativas donde concierne la escritura. Conjuntamente, la ley, en el artículo 29, expresa que el estudiante tiene el derecho de profundizar en un saber específico, movido por sus intereses y capacidades; es decir, la ley toma en cuenta el factor motivacional y vocacional del aprendiz. Sin embargo, como lo afirma el profesor Álvaro Rodríguez¹⁷, citando a Julián Mosquera, la orientación vocacional y profesional en Colombia pasa por problemáticas y es escasa la orientación que reciben los estudiantes en los colegios. Por ello, este proyecto fue interesante ya que cumplió con los dos apartados de la ley mencionados anteriormente. Por un lado, a partir del fortalecimiento de la producción de textos académicos en la media, se favoreció la preparación para la educación superior y a la cultura académica. Por otro lado, el proyecto sirvió como motivación a la orientación vocacional ya que la escritura académica fue encaminada hacia el género predominante en las disciplinas que escogieron los estudiantes según sus gustos y afinidades: el informe.

Como se ha evidenciado, la preparación en escritura académica de los estudiantes en la educación media no se lleva a cabo de la mejor manera en el país, es decir, los estudiantes presentan falencias porque no se ha iniciado el proceso. Esta es una de las razones por las cuales las universidades viven una problemática con

¹⁶ REPÚBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115 (febrero 8 de 1994). Bogotá. p.34.

¹⁷ RODRÍGUEZ, Álvaro. Desorientación profesional en Colombia. En: UN Periódico no.53, 2006.

respecto a la deserción estudiantil. Son muchos los estudiantes que, por diferentes factores, dejan sus carreras; uno de ellos es que, cuando el estudiante ingresa a la universidad, “se asumen adquiridas una serie de competencias en lenguaje que en realidad están aún en desarrollo. De ahí que sea posible afirmar que el fracaso académico responda a fallas en el procesamiento, comprensión y producción de textos”¹⁸. Como el estudiante no potencializa las habilidades comunicativas en el colegio, cuando ingresan a las diferentes culturas universitarias, se enfrenta con la rigurosidad académica y se ve envuelto en problemas que le impiden acceder a la información y desenvolverse de manera óptima en la retención y producción de conocimientos.

La investigación *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: De la educación media al desempeño académico en la educación superior*, se encargó de entrevistar a 120 estudiantes de universidades en Colombia e indagarles por el proceso de lectura y escritura académica que tuvieron en la educación media

Los estudiantes entrevistados coincidieron en afirmar que este proceso en el colegio fue importante, aunque no suficiente para desempeñarse adecuadamente en la universidad. En la educación media no los formaron en los diversos tipos de lectura, ni en textos académicos de corte profesional, que les permitieran desenvolverse adecuadamente en las diferentes sociedades de conocimiento que los programas de educación superior establecen.¹⁹

Es alarmante encontrar la frecuencia de este problema, sobretodo, si se tiene en cuenta que, desde la educación básica, la lectura y la escritura constituyen

¹⁸ URIBE, Olga y CARRILLO, Stefany. Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. En: Entramado, 2014. p.274.

¹⁹ PINZÓN, Blanca Yaneth González; SALAZAR-SIERRA, Adriana María; BORRERO, Luis Bernardo Peña (ed.). Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2015. P.59.

elementos fundamentales para el desarrollo de cualquier conocimiento sin importar el campo disciplinar. Debido a ello, en el tránsito del bachillerato a la universidad, los estudiantes experimentan diferentes adversidades

... existe en ellos sentimientos de frustración, soledad y deserción por falta de la competencia de la escritura para resolver las nuevas situaciones de los estudios disciplinares en la universidad. Esta realidad los lleva a pensar que los estudios no son la mejor opción para lograr un espacio en el mundo académico y laboral; por ello, entre otros factores, terminan, en muchos casos, abandonando las aulas académicas.²⁰

Se hace necesario, entonces, que desde la educación media se haga un empalme con la educación superior a través de intervenciones didácticas para el potenciamiento de la competencia comunicativa y enfatizar, principalmente, en la lectura y escritura académica, ya que hay que desarrollarlas para acceder al conocimiento. No obstante, el maestro de lengua debe ser consciente que el proceso de escritura no depende, exclusivamente, de la educación básica ya que, en este nivel, los estudiantes “adquieren el código escrito relacionándolo con un nivel de significación, pero una vez dominadas las grafías, la tarea de los agentes educativos que le siguen, incluyendo a la educación superior, se basa en desarrollar en profundidad estas habilidades”²¹. Es decir, no basta con tener un conocimiento lingüístico sino el desarrollo de este en contextos reales de comunicación.

Cabe resaltar que la escritura es un proceso complejo del cual se aprende constantemente. “El proceso de escribir textos no es lineal y continuo: se escribe, reescribe, se suprime, se agrega, se vuelve atrás, se sustituye y torna a reescribir, no es un proceso fácil, tiene sus idas y vueltas”²². Por ello, es importante que se

²⁰ Ibid. p.143.

²¹ OLAVE, ROJAS y CISNEROS. Op. cit., p.34.

²² GALABURRI, María Laura. La enseñanza del lenguaje escrito en la educación básica: un proceso de construcción. Buenos Aires. En: Ediciones Novedades Educativas, 2005. p.29.

enseñe con rigurosidad en todos los niveles educativos, incluso, como se afirma anteriormente, continuar, no iniciar, con los procesos en la educación superior.

Gran parte de las investigaciones realizadas sobre este campo tienen que ver con el asunto de la lectura y la comprensión. La discusión teórica y la tendencia investigativa indican que ha existido mayor atención a los procesos de comprensión de textos:

Es habitual que los docentes insistamos en que los alumnos deben leer, pero es más raro que pensemos en que también han de escribir (por fuera de los exámenes) para aprender nuestras materias. La escritura está más descuidada que la lectura. Y, sin embargo, la escritura es una de las actividades intelectuales más formativas que existen.²³

Por ello, se consideró importante que, desde la educación media, se ejecutara un proyecto de escritura académica, ya que, como se ha mencionado, es poco lo que se ha abordado del tema, en comparación con la lectura. Además, en Latinoamérica, la integración de los estudiantes en la educación superior se ha visto estancada, debido a que se espera iniciar la alfabetización académica en la universidad, sin pasar por ejercicios previos, por ende, se presenta bajo rendimiento en los procesos de producción textual de este nivel. Colombia no es ajeno a esta situación y, aunque hay investigación en el campo de la educación superior, aún no se implementan las estrategias ni propuestas para erradicar el problema desde antes de la integración a la universidad y, en ocasiones, se quedan en conclusiones que responsabilizan a los antecedentes educativos del estudiante. Además, “por medio de la lectura y la escritura se producen y socializan las actividades académicas y científicas. Por tanto, un país con débiles niveles de lectura y escritura no construye las condiciones básicas para producir saber ni para consolidar una

²³ CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad, Citado por ORTIZ. Op. cit., p.17.

cultura académica.”²⁴ Si no se consolida este tipo de cultura, de seguro tampoco se consolidarán los avances científicos, tecnológicos, sociales, etc.

Por ello, este proyecto hace aportes importantes desde un campo en el cual poco se ha intervenido en Colombia: la educación media. Es satisfactorio encontrar alternativas didácticas de solución para el problema de escritura y crear conciencia sobre lo indispensable de este proceso en la cultura académica y todo lo que conlleva en el trance del bachillerato a la educación superior. El proyecto de aula descrito en este informe, después del diseño, intervención y evaluación didáctica, buscó mejorar las competencias de escritura académica en la media vocacional para la integración a una cultura universitaria. La mayoría de los estudiantes de la media están preocupados por su futuro profesional y, por ende, consideran importante contar con las herramientas necesarias para poder hacer frente a la exigencia de la cultura académica en la universidad.

Este trabajo se caracteriza como un proyecto de aplicación con características investigativas ya que, a partir de una observación previa y análisis de lo que se ha documentado sobre el fenómeno académico en estudio, se formuló una hipótesis de solución del problema; esta consistió en una intervención didáctica fundamentada un proyecto de aula, cuya implementación generó un nuevo conocimiento científico, avalado por la experiencia en el aula y postulados teóricos sobre las ciencias del lenguaje y otros que orienten la pedagogía, didáctica y modos de evaluación oportunos para la investigación del problema.

²⁴ PÉREZ, Mauricio y RINCÓN, Gloria. ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, S.J.2013, p.27.

1.1 OBJETIVOS

Descrito el problema y las razones por las cuales se justifica buscar soluciones para éste, se trazaron los siguientes objetivos:

1.1.1 Objetivo General. Implementar un proyecto de aula para potenciar la escritura académica desde la educación media, en estudiantes de undécimo grado del Colegio Príncipe San Carlos.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Diseñar y ejecutar una intervención didáctica para el desarrollo de la escritura académica.
- Identificar y categorizar los problemas de escritura académica que se presentan en los estudiantes de la educación media del Colegio Príncipe San Carlos.
- Emplear la lectura de textos académicos como fase inicial para la producción escrita de los estudiantes.
- Incentivar la producción de textos académicos con base en las afinidades y gustos de los estudiantes, a partir del género informe.
- Evaluar progresivamente el proceso de los estudiantes con el fin de comprobar la eficacia de la intervención didáctica para el mejoramiento de la escritura académica.

1.2 ESTADO DEL ARTE

En la revisión general de investigaciones referentes a la escritura en Colombia, se ha encontrado que, en vista de que el problema descrito es tan palpable en la educación media y, por ende, en la educación superior, hay algunos académicos que se han preocupado y que, a través de experiencias investigativas que serán

retomadas en este apartado, buscan alternativas de solución y motivan a seguir investigando sobre el tema. De esta manera, existen una gran cantidad de reflexiones que responsabilizan a la educación básica y media, de las falencias en escritura académica. Carlino manifiesta:

Las investigaciones sobre alfabetización académica sirven para explicar, de una forma novedosa, la constatación de muchos profesores universitarios acerca de que los estudiantes no saben leer y escribir adecuadamente. Se trata de una queja que suele responsabilizar a la educación secundaria por lo que no aprendieron a hacer los alumnos que llegan a los estudios superiores²⁵.

Como se evidencia, la responsabilidad recae sobre el nivel de escolarización anterior. Es importante revisar la concepción de escritura que tienen estos estudiantes; por ejemplo: la investigación: Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media²⁶, realizada por Elsa María Ortiz, se enfocó en una población de 786 estudiantes de instituciones educativas de Ibagué-Colombia. Ellos manifestaron que la escritura sirve como un instrumento que permite registrar lo que piensan; sin embargo, en ningún momento la asumen como un proceso de composición y producción que necesita ser trabajado. Tampoco le dan un valor epistémico, es decir, no entienden que la escritura, aparte de servir para comunicar, también sirve para pensar críticamente y evaluar el propio saber. Entonces, la concepción es errada lo cual hace que desconozcan las funciones de la escritura y, más aún, la de carácter académico.

Por otra parte, existe investigaciones sobre la escritura en la educación media, pero a partir de textos narrativos como lo es el artículo de los profesores Francisco

²⁵ CARLINO, Paula. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En: Educere, 2003. p. 411.

²⁶ORTIZ CASALLAS, Op. cit., p.27.

Moreno, Helda Toloza y Norma Batletta: “Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media²⁷”. Aunque esta investigación no está basada en los estudiantes sino en el proceso de enseñanza por parte del maestro, arroja resultados interesantes y uno de ellos es que sí se pueden aprender parámetros de escritura en la educación media; además, que la motivación por parte del maestro es esencial y la funcionalidad de la escritura a través de los géneros es vital para el desarrollo de procesos escritores en los estudiantes y lograr transformaciones significativas.

Paula Carlino y Graciela Fernández hacen una investigación que compara las prácticas de lectura y escritura entre la educación media y la educación superior. El trabajo titulado ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?²⁸ manifiesta que los procesos de escritura en la universidad son muy complejos y que la educación media no responde a esa exigencia. Según los estudiantes participantes en la investigación, en la escuela, las prácticas de escritura, en ocasiones, se dirigían exclusivamente a contestar cuestionarios de lecturas, con preguntas que estaban de forma literal en los textos. También, escribían en el aula por dictados o por apuntes de los maestros en el tablero. Sin embargo, la exigencia de escritura y, por supuesto, de lectura son casi nulas. Con respecto al acercamiento a los textos académicos, algunos estudiantes manifestaron que, aunque hubo docentes que llevaron algunos textos científicos a clase, la dinámica era leer, sin ningún tipo de mediación, artículos con metalenguaje que, según ellos, era totalmente especializado y no entendían. Los docentes no mostraban interés en la comprensión del alumno y si había preguntas, las respuestas siempre eran que tenían que leer bien. Sobre estas lecturas, tenían que hacer comentarios argumentativos y la nota dependía, sencillamente, de la

²⁷ TOLOZA, Helda; MANJARRÉS, Norma Barletta y MORENO, Francisco. Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media. En: Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, 2013, no 19, p. 43.

²⁸ FERNÁNDEZ, Graciela; CARLINO, Paula. ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? En: Lectura y vida, 2010, vol. 31, no 3, p. 12.

extensión del texto, así no hubiera ningún tipo de calidad. Este es un claro ejemplo de las prácticas de lectura y escritura que se encuentran en la educación media, los estudiantes no entienden los procesos y no le ven funcionalidad alguna.

No obstante, la investigación para resolver los problemas desde el ámbito de la escritura académica en la educación media es casi nula. A continuación, se reseñarán algunas investigaciones que ponen en manifiesto el problema en estudio en la educación superior, lo que quiere decir que se presenta como una falencia no abordada en la educación media y que sirven para movilizar este proyecto en miras a construir nuevos aportes en cuanto a la didáctica de la escritura académica desde este nivel de escolaridad.

En la Pontificia Universidad Javeriana, Blanca Gonzáles y Violeta Vega realizaron la investigación: “Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y desconstrucción”²⁹. El propósito de la investigación fue hacer una reflexión sobre la manera en cómo se enseña la lectura y la escritura en la universidad y, a su vez, proponer propuestas curriculares y políticas institucionales que den paso a nuevos horizontes sobre el problema. La investigación, que dialoga con la historia, describe tres momentos que han sido fundamentales en el tratamiento del problema a nivel nacional: las iniciativas de algunas universidades por enmendar el problema a través de cursos, el análisis del desempeño de los estudiantes en algunas pruebas masivas del país y, por último, la creación de redes que se encargan de promover la investigación sobre lectura y escritura y crear cultura académica. Finalmente, concluyen que, para crear políticas institucionales sobre este tema, hay que seguir investigando, aunque se ha avanzado en la concepción de entender el fenómeno.

En la Universidad del Quindío, el grupo de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y Literatura (DiLeMa), junto a Zahyra Camargo, Graciela Uribe y Juan

²⁹ GONZALES, Blanca y VEGA, Violeta. Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y desconstrucción. En: Revista Interacción, 2012. p.198.

David Zambrano realizaron la investigación: “Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el caso de la universidad del Quindío”³⁰. La investigación buscó describir, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académica en universidades colombianas, haciendo énfasis en la Universidad del Quindío. Antes de definir cómo se iba a realizar el proyecto, se programó un encuentro que consistió en la discusión para la validación de la metodología, con pares internacionales como Anna Camps, Paula Carlino y Luis Percival Leme Brito. A través de una organización, fue dividida la investigación en cinco fases:

- En la primera fase, se analizaron las políticas institucionales referentes al tema estudiado y los programas de los cursos para caracterizar las tendencias y los enfoques dominantes.
- La segunda fase consistió en unas encuestas realizadas a los estudiantes cuya temática tenía que ver con la incidencia de la lectura y la escritura en sus procesos académicos; estos resultados sirvieron para caracterizar a los estudiantes.
- La tercera fase consistió en la formación de grupos de discusión para profundizar en el análisis de las tendencias encontradas hasta el momento.
- La cuarta fase consistió en la sistematización de las experiencias reconocidas y, de allí, resulta un documento descriptivo e interpretativo.
- La última fase consistió en la preparación de un documento con directrices para una política de la lectura y la escritura en las universidades del país. En general, la investigación, en cuanto a escritura académica, arroja resultados desalentadores.

Algunas de las conclusiones son que los estudiantes solo escriben para cumplir con las tareas pactadas con el maestro, que se escribe en menor proporción de lo que

³⁰ CAMARGO, Zahyra; URIBE, Graciela y ZAMBRANO, Juan. Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el caso de la universidad del Quindío. En: Revista de investigaciones, 2013. p.105.

se lee y que el apoyo para estos procesos es insuficiente en la universidad. Estas prácticas deben erradicarse y formar a los estudiantes que están acostumbrados a realizar sus tareas solo para presentárselas al profesor.

El artículo: “Lectura y escritura académicas en Colombia: desafíos para la orientación de políticas educativas en el marco de una investigación interuniversitaria”³¹, realizada por Elizabeth Narváez y Pilar Mirely Chois, es una reflexión acerca de la investigación anterior. Este artículo surge después de analizar las encuestas realizadas para conocer las prácticas de lectura y escritura en las 17 universidades participantes y, además, relacionar y comparar las voces de los diferentes integrantes de la investigación: profesores, alumnos, directivos institucionales, entre otros. Lo que concluye el artículo es que las prácticas de lectura y escritura académica están permeadas por una complejidad que depende de las disciplinas y los géneros pertinentes en cada uno de ellas. Por lo tanto, la escritura académica es un concepto heterogéneo y esto se debe tener en cuenta para la creación de políticas institucionales.

Como se evidencia en este apartado del estado del arte, el problema de la escritura académica es frecuente en ámbitos internacionales y nacionales, por lo cual es urgente proponer intervenciones didácticas para potenciar la producción textual académica en estudiantes de la educación media.

1.3 MARCO TEÓRICO

El problema del trabajo de este proyecto se entiende como un fenómeno cultural porque aprender lengua significa mejorar la relación del sujeto con la representación del mundo y mejorar las interacciones comunicativas. Es este caso, la habilidad que

³¹ NARVÁEZ, Elizabeth y CHOIS, Pilar. Lectura y escritura académicas en Colombia: desafíos para la orientación de políticas educativas en el marco de una investigación interuniversitaria. En: Lenguaje, 2013. p.288.

se pretende mejorar es la escritura, la cual se entiende, usualmente, como un medio que sirve para expresar lo que se sabe o se siente. Sin embargo, a medida que los estudiantes se enfrentan a diferentes contextos y exigencias, se dan cuenta que la escritura también “exige un conjunto de convenciones lingüísticas y textuales que constriñen las formas posibles de expresar lo que uno quiere decir.”³² La escritura académica es de la que más exige una serie de recursos que el estudiante debe conocer. Escribir es aprender a pensar y expresar de forma coherente lo que se quiere transmitir. Por ello, la escritura debe definirse como una habilidad que necesita de una serie de recursos lingüísticos, formales e, incluso, culturales para poder efectuarse de manera óptima según la situación de interacción del alumno. Por ejemplo, Daniel Cassany³³, en su libro *Construir la escritura*, ofrece una definición que se acerca a lo mencionado. El autor, *grosso modo*, expresa que la escritura es una manifestación de la actividad lingüística del sujeto, que comparte rasgos con la intención y el contexto de la actividad verbal. De igual manera, compone un hecho social que se muestra en un espacio y tiempo determinado y que es compartido por comunidades específicas. Es decir, la escritura se manifiesta de diferentes maneras, según los fines académicos y los escenarios donde se produzca.

En el caso de la escritura académica, según Alfonso Vargas³⁴, existe un alto grado de formalidad que se acompaña de recursos estilísticos muy bien elaborados, una sintaxis compleja y, sobre todo, una preocupación muy grande por construir mensajes coherentes, precisos y bien cohesionados. Por esta razón, Paula Carlino hace tanto hincapié en el concepto de “Alfabetización académica”. Este proceso

Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad.

³² CASTELLÓ. Op.cit, p.123.

³³ CASSANY, Daniel. *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós, 1999. p.65

³⁴ VARGAS, Alfonso. Op. cit, p.38.

Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional³⁵.

Como se evidencia, es necesario que este proceso de alfabetización ocurra en los estudiantes. Un paso para ello, es el fortalecimiento en la producción y análisis de los textos requeridos en la universidad, ya que es lo que le va a permitir ingresar a la cultura académica exigente. Por ello, se considera de suma importancia que la alfabetización académica no sea en el ingreso a la educación superior, sino que inicie antes, en la educación media vocacional, por ejemplo, una estrategia sería por medio de la producción de textos académicos.

Para ello, se debe entender la escritura como una práctica cognitiva, discursiva y cultural, es decir, el estudiante no solo debe tener un conocimiento lingüístico sino fortalecer una competencia discursiva que funciona en el acto social. Dell Hymes³⁶ propone el término de competencia comunicativa y se refiere a una capacidad del sujeto que abarca el conocimiento de la lengua y el conocimiento de cómo utilizarla en diferentes contextos. Esta capacidad se desarrolla por las experiencias y normas sociales, las necesidades y las motivaciones. Este concepto de competencia es clave para el perfeccionamiento del proyecto porque se asumen la escritura como una actividad que se desarrolla en un acto social.

Lo anterior demuestra que es importante asumir la enseñanza de la escritura desde una perspectiva psicosociolingüística para que el sujeto reconozca la naturaleza social de las actividades, sepa cómo aprende y reconozca la facultad de lenguaje y cómo ponerlo en función según contextos específicos. Por ello,

³⁵ CARLINO. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Op. cit, p.2.

³⁶ HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. En: Forma y función, 1996. p.15

Las funciones de organización, análisis y comunicación de conocimientos se incentivan por medio de actividades relacionadas con el lenguaje, tales como la lecto-escritura, encaminadas hacia la solución de problemas. Así se logrará un avance progresivo de experiencias concretas a abstracciones conceptuales. Por lo tanto, es necesario proporcionar modelos de interacción y cognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativa-cognitiva.³⁷

Para lograr un aprendizaje en los estudiantes, es necesario que ellos reconozcan la funcionalidad de, en este caso, la escritura para el desarrollo de los conocimientos. Esto se consigna a partir de experiencias concretas en contextos reales, lo cual es posible integrando la solución de problemas en el aula de clase, tal como se propone en este proyecto de aula. Estudiar este tipo de interacciones lingüísticas como los factores que intervienen en la comunicación, manifiesta Van Dijk³⁸, exige una teoría que interprete esa realidad lingüística y se centre en la relación que existe entre el lenguaje y el hablante, para evidenciar la forma en que se almacenan, comprenden, reproducen y producen los enunciados o textos, ya que es un objeto dinámico que depende de las situaciones de interacción del hablante.

De esta manera, se hace necesario que el aprendizaje de la escritura académica sea significativo; para ello, debe pasar por una experiencia encarnada, es decir, los aprendices deben comprobar, a partir de la experiencia sensorial, el conocimiento que reciben. De nada sirve recibir por parte del maestro, a partir de la oralidad, una serie de abstracciones y visiones de mundo que son muy subjetivas. Por ello, es necesario el ejercicio de práctica, reflexión y metacognición para la comprobación. Además, se hace relevante el hecho de que lo que se espera que aprenda el

³⁷ DUARTE, Cleotilde y MURCIA, Ruth. Un replanteamiento de la formación de docentes de lenguas extranjeras fundamentado en una perspectiva psico-sociolingüística. En: Forma y función, 1996. p.28.

³⁸ VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Barcelona: Editorial Paidós, 1992. p.78.

estudiante, sea funcional para él ya que la motivación es un eje central en la disposición para el aprendizaje.

La Enseñanza para la comprensión (EPC) ofrece postulados pedagógicos que fundamentan este horizonte teórico basado en el constructivismo. Es frecuente que los estudiantes no comprendan los contenidos que el maestro imparte en el aula de clase, por ello, no comprenden la esencia de los problemas que intentan resolver. El profesor que privilegie la trasmisión de contenidos por encima de la comprensión, implícitamente, les enseña a los estudiantes que es mejor acumular información sin sentido que comprender y aprender³⁹ Por esta razón, los estudiantes en el aula no se motivan y pierden todo interés frente a los procesos académicos y no aprenden. Para efectuar prácticas educativas diferentes

Es necesario que los estudiantes entiendan el conocimiento como el resultado de la actividad humana de enfrentar problemas vitales y resolverlos, y no el acumulado informe de una actividad ociosa que ellos tienen que memorizar. Para ello, es fundamental que comprendan y construyan el sentido del acervo cultural de conocimientos a partir de la apropiación y/o formulación de preguntas o problemas que se vinculen auténticamente con sus intereses y sus experiencias de vida [...] Por otra parte, los estudiantes necesitan aprender a conocerse a sí mismos, a valorarse y a confiar en sus capacidades de aprender a comunicarse mejor y lograr que sus ideas sean bien comprendidas y valoradas.⁴⁰

Para lograr todo lo mencionado anteriormente, que son postulados de la EPC, propuestos por Gardner, Perkins y Perrone, es necesario motivar a los estudiantes a aprender y a la comprensión como tal. Esto se logra con la exploración de los

³⁹JARAMILO, Rosario, ESCOBIEDO, Hernán BERMÚDEZ, Ángela. Enseñanza para la comprensión. En: Educere, Transvase, 2004, p.531

⁴⁰ Ibid. p.533.

intereses, afinidades y experiencias de los estudiantes. Se hace pertinente mencionar los dos tipos de motivación de las cuales habla Pozo en su libro *Aprendices y maestros*. En primer lugar, la motivación *extrínseca* que consiste en aprender con el fin de evitar algo no deseado. Cuando se formule la tarea en el proyecto, se motivará al aprendiz a que potencialice su escritura académica para que no tenga problemas en la cultura universitaria. No obstante, la idea no es que el estudiante aprenda con el único fin de que no le suceda algo negativo en vida. Es ahí cuando entra en acción la motivación *intrínseca*, que es la que se espera potencializar más, ya que esta consiste en aprender para obtener la satisfacción personal de comprender o dominar algo que puede ser útil en su vida, es decir, dominar los procesos de escritura para que su aprendizaje en la universidad sea significativo y avance en conocimiento. De esta manera, es evidente cómo “los motivos intrínsecos o el deseo de aprender están típicamente vinculados más a un aprendizaje constructivo, a la búsqueda del significado y el sentido de lo que hacemos, orientado hacia metas epistémicas⁴¹”. Si el estudiante se motiva de esta manera, obtendrá autonomía y responsabilidad frente a las metas de la tarea. Después de establecer este vínculo, será posible pensar en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como práctica social.

Además del horizonte pedagógico que se centra en el sujeto que aprende y construye su conocimiento de manera permanente alrededor de sujetos iguales, es necesario reconocer el concepto de didáctica. En este informe, se entiende este concepto como una ciencia de la educación que se interesa en cómo enseñar determinados saberes a otros, a partir de técnicas y estrategias pertinentes que incentiven y orienten el aprendizaje en determinados contextos de interacción y comunicación y así, quien aprende, sea funcional en determinadas esferas de la vida cotidiana.

⁴¹ POZO, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial, 2012. P.347.

Para la realización del proyecto, fue pertinente trabajar la planificación didáctica desde el enfoque socioformativo, propuesto por Tobón⁴², ya que una de sus bases es la formación del compromiso ético ante uno mismo y sigue los principios epistemológicos del pensamiento sistémico-complejo que enfatiza en la solución de problemas actuales y futuros en la vida personal del sujeto y del contexto social en general. Para que el estudiante sea competente, es necesario que los conocimientos adquiridos sean funcionales para aplicarlos en las actividades y problemas cotidianos, sin dejar a un lado las actuaciones éticas. Es decir, la competencia del sujeto radica en el saber hacer, saber conocer y saber ser. Por ello, el papel del docente se concentra en

La generación de situaciones significativas, con el fin de que los estudiantes aprendan lo que requieren para su autorrealización y su participación en la sociedad [...] se trata de planear (sic) procesos de acuerdo con ciertas metas, pero esta planeación (sic) debe orientarse en torno al desarrollo de las competencias que requieren los ciudadanos de hoy.⁴³

Por esta razón, se hace pertinente que el maestro estudie los problemas del contexto para que tenga claridad en la competencia que pretende desarrollar en los estudiantes, profundizar en los contenidos y servir de mediador de conocimientos para que el estudiante aprenda, a partir de proyectos de aula encaminados en actividades pertinentes que permitan que el aprendiz desarrolle competencias y se desenvuelva en la vida. En el caso de este proyecto, el problema del contexto académico es que los estudiantes en la educación media no se preparan para los procesos de escritura académica que se asumen en la universidad y, por lo tanto, se dificulta su integración a la educación superior. Como se evidencia, es un

⁴² TOBÓN, Sergio; PIMIENTA, Julio y GARCÍA, Juan. Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson, 2010, p.10

⁴³ Ibid. p.12-13

contexto real con necesidades reales que el estudiante necesita superar para su autorrealización y su participación en la sociedad.

Las características pedagógicas y didácticas, mencionadas anteriormente, se cohesionan con el modelo para la enseñanza de la escritura académica, propuesto por Marco, el cual consiste en orientar el proceso de escritura a partir de la perspectiva de género textual, que es definido como una acción comunicativa que se construye socialmente y que responde a una situación específica. Por ello, cumple con ciertas características y propósitos comunicativos reconocidos por la comunidad que lo usa. Una de las formas que propone María José Marco es:

Situar a los estudiantes en el contexto social en el que se usan los géneros, de forma que entren en contacto con dichos géneros y con las situaciones retóricas a las que responden (Freedman et al., 1994; Freedman & Adam, 1996; Artemeva et al., 1999). Este último modelo parte de la idea de que los géneros se aprenden a través de procesos sociales, por medio de la colaboración con los miembros de una comunidad de práctica: los estudiantes aprenden las prácticas discursivas de la disciplina participando en las actividades de la comunidad (Adam & Artemeva, 2002).⁴⁴

Es decir, los estudiantes se apropian de estas prácticas discursivas a partir de actividades auténticas y significativas. De esta manera, se percibe que aprender a escribir no consiste, únicamente, en adquirir conocimientos acerca de estructuras textuales, sino asumir roles académicos y/o profesionales sobre la utilización de la escritura según un contexto específico y disciplinar.

⁴⁴ MARCO, María José Luzón. Aplicación del concepto de "colonia de géneros" a la enseñanza de inglés para fines específicos. En: *Ibérica: Revista De La Asociación Europea de Lenguas para fines específicos (AELFE)*, 2005, no 10, p. 133-144.

Por esta razón, para el proyecto de aula propuesto en esta investigación, los estudiantes tuvieron que realizar, como producto final, un informe interpretativo sobre la carrera que escogieron para su futuro académico y profesional. Se hizo esta elección de género ya que se define como un

Texto escrito en prosa científica, técnica o comercial con el objetivo de comunicar información dirigida, generalmente, a personas o entidades capacitadas para tomar decisiones. En ellos se presentan hechos obtenidos o verificados por el autor. Pueden contener la solución de un problema, los métodos y procedimientos mediante los cuales hemos obtenido los datos para hallar esa solución y las recomendaciones que juzguemos conveniente hacer con respecto al problema que nos ocupa.⁴⁵

Es decir, este género está destinado a informar sobre actividades concretas a un lector o lectores específicos. La estructura predominante del discurso es enunciativa ya que se exponen hechos. Sin embargo, el autor, según el tipo de informe, puede interpretar estos datos y ofrecer apreciaciones y/o recomendaciones. De este modo, el informe también posee una estructura argumentativa.

Como se evidencia, cada apartado teórico desde la disciplina, que es la enseñanza de la lengua, la pedagogía y la didáctica, concuerdan con la metodología de investigación-acción cualitativa y favorece la perspectiva del proyecto de aula que consiste en la solución de un problema en el contexto real de los estudiantes. Estos aspectos serán explicados con más énfasis en el siguiente apartado y terminará su enlace entre la teoría, objetivos y metodología, en el capítulo siguiente.

⁴⁵ PARRA, M. Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica, citado por VARGAS. Alfonso. Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. Colombia, Programa editorial Universidad del Valle, 2015. P.123

1.4 MÉTODO, METODOLOGÍA Y TÉCNICAS PARA LA APLICACIÓN

En el marco del proyecto, se recurrió la investigación-acción como metodología para analizar la realidad educativa de CPSC. El proceso fue dividido en dos fases: investigación e intervención didáctica. La idea era que, a través de la primera fase, que consistió en la interpretación cualitativa de datos obtenidos a través de la observación, diálogo y ejercicios iniciales de lectura y escritura, se diseñara lo que sería la segunda fase del proyecto que fue la intervención didáctica, con el fin de transformar las prácticas de escritura académica en el aula de clase de educación media. La pertinencia de la investigación fue que posibilitó el trabajo con los gustos y afinidades de los estudiantes situados en el contexto real en estudio, haciendo que el investigador, que hace parte del mismo contexto, se involucrara y viviera la experiencia igual que ellos.

Según Carr y Kemmis⁴⁶, la investigación-acción consiste en un proceso autorreflexivo de los participantes para comprender y mejorar sus propias prácticas y las dinámicas de los contextos en donde suceden. Por ello, el primero que debe reflexionar, indagar y analizar es el maestro y convertirse en investigador de su propia práctica profesional⁴⁷. Desde esta teoría, el maestro encargado del proyecto asume una posición de aprendiz, reestructura su práctica educativa y reflexiona sobre el aprendizaje que manifiestan los estudiantes a partir de las acciones realizadas.

A continuación, se presenta el procedimiento base para la investigación- acción educativa:

⁴⁶ CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research* (Lewes, Sussex: Falmer). 1986.

⁴⁷ ALATORRE, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2008. p.11.

Figura 1. Ejemplo de ciclos de la investigación-acción



Fuente: La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, de Antonio Alatorre.

Siguiendo el modelo, se hizo una investigación rigurosa en un contexto real que garantizó la fidelidad de los datos recogidos, lo cual permitió un análisis de la situación problemática. A partir de la información recogida y analizada, se propuso una alternativa de solución a través de una intervención didáctica y se observó el efecto que tenía en los aprendizajes de los estudiantes. Además, de forma constante, la investigación-acción pasó por revisiones y modificaciones al plan inicial, con el fin de cumplir con los objetivos propuestos. Este proceso fue necesario ya que se asumió una perspectiva crítico-social, llamada así por Carr y Kemmis, en la cual la reflexión y la crítica constante, por parte del investigador, permitía tomar conciencia frente a los problemas encontrados y analizar de manera minuciosa sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula.

1.4.1 Fase de investigación. En un principio, la observación del grupo focalizado, como técnica directa para recoger información, sirvió como determinante para esclarecer el problema y las necesidades didácticas para abordarlo de manera pertinente. En la primera fase, el reto consistió en crear un vínculo afectivo entre los estudiantes y los procesos de escritura; además, debían reconocer la importancia de este proceso como una actividad epistémica tanto en su vida cotidiana, como en su vida académica. En este caso, el punto de partida fue la motivación como principio para el aprendizaje. Para ello, se hizo necesario conocer cómo habían sido

sus procesos de escritura a lo largo de su educación básica y cómo eran en la educación media. Asimismo, fue importante saber si los estudiantes creían que la educación media los había preparado para la integración a la educación superior, específicamente, en los aspectos necesarios para la escritura académica, y si habían recibido, en sus procesos de formación, orientaciones según sus gustos y afinidades. De esta manera, se fue recopilando información para encaminar el proyecto en miras de los intereses del estudiante.

Esta información, se recogió a través de estrategias cualitativas como técnicas indirectas de documentación personal, por medio del diálogo en el aula, relatos de vida y el comentario crítico. Allí el estudiante debía manifestar qué prácticas educativas han sido significativas en su escolaridad y qué importancia ha tenido el proceso escritor para el desarrollo de estas. Después de obtener estas muestras, se pudo clasificar, a partir de la lingüística, los problemas en la escritura de textos como: coherencia, cohesión, desarrollo de ideas, estructuración de párrafos, problemas de identificación de géneros y estructuras textuales, entre otros. Asimismo, se conocieron todas las necesidades de la población para, así, crear estrategias didácticas para su posible solución. Los datos y el análisis de esta primera fase investigativa se encuentran en el siguiente capítulo donde el informe se centrará en la intervención didáctica.

1.4.2 Fase de intervención didáctica. Según este tipo de investigación-acción educativa, la intervención didáctica coherente con el sentido de la propuesta es el proyecto de aula como estrategia metodológica, ya que necesita de los mismos pasos investigativos para su planificación: observación, jerarquización de problemas e intereses de los alumnos, diagnóstico de una situación problema específica, definición de objetivos, planteamiento de retos, selección de estrategias, herramientas y recursos, diseño del plan de ejecución y, por último, la evaluación del proceso. De esta manera, funciona como una herramienta para organizar la enseñanza y el aprendizaje que involucra directamente a todos los actores del

proceso quienes integran y relacionan conocimientos, logrando que se adecúen a lo planeado⁴⁸. Este tipo de proyecto se fundamenta en las necesidades del alumno con el fin de generar aprendizajes significativos que sumen a la calidad y equidad de la educación y que fortalecen los procesos de crecimiento y desarrollo personal dentro de los contextos y culturas específicas a las cuales pertenecen.

Luego de acopiar los datos observados de la fase anterior, que funcionan de la misma manera tanto en la investigación-acción como en el proyecto de aula, se evidenció de forma más clara las necesidades de potenciar la escritura académica en los estudiantes de undécimo grado del CPSC. Los resultados revelaron que las representaciones que los estudiantes tenían sobre la escritura, entorpecían su producción y las prácticas en el aula terminaban por ser monótonas y sin ningún sentido. Por ello, la intervención didáctica consistió en ayudar a los estudiantes a mejorar su escritura académica a través de la producción de textos referentes a su afinidad y futuro profesional y, también, considerar si, después de conocer su carrera elegida, contaba con las actitudes y aptitudes necesarias para su futuro profesional. Esto también propuso una alternativa de solución frente a la problemática que enfrentan las universidades sobre la deserción estudiantil, pero solo funcionó como un elemento motivador en el estudiante y no es tema de análisis para este trabajo; en ese sentido, solo se hizo importante que el estudiante de educación media conociera los problemas más frecuentes a los cuales se enfrentarían en las culturas académicas universitarias. La resolución o superación de ellos, dependía de su motivación y disposición para aprender.

Para evaluar la ejecución de la intervención, fue necesario observar todo el proceso de escritura, hasta llegar a los productos finales de los estudiantes, y comparar si hubo avance en cuanto a todos los propósitos del proyecto, mencionados anteriormente. A partir de los resultados, fue posible esclarecer la pertinencia del

⁴⁸ CARRILLO, Tulio. El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 2001, vol. 5, no 15, p. 336.

proyecto didáctico a través de una fundamentación conceptual que justificó los logros obtenidos y las falencias encontradas para, asimismo, hacer recomendaciones para futuras intervenciones.

Para la implementación del proyecto se tuvo en cuenta que no hay riesgos entre la institución educativa y los beneficiarios del servicio. Se respetó el contrato de trabajo y el manual de convivencia ya que hubo un acuerdo para que todos salieran beneficiados a través de experiencias de aprendizaje en el aula, debidamente planificadas, que permitieron la formación de los estudiantes como ciudadano, el crecimiento de la institución a través de la solución de problemas visibles y el crecimiento profesional del maestro que ofreció, a través de su práctica y reflexión sobre ella, conocimiento científico en favor de la academia y la sociedad. Lo anterior en coherencia con los propósitos de un proyecto de aula.

En cuanto al tratamiento de datos, no se suministraron datos personales y protegidos de los menores ni de otros sujetos del proceso educativo. No se requirió consentimiento informado porque la naturaleza de la ejecución de este proyecto se enmarcó en el servicio educativo que el CPSC ofrecía a los estudiantes.

2. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA

En este segundo capítulo, se evidencia la estructura del proyecto de aula, su proceso de ejecución y evaluación; además, los recursos y materiales que se utilizaron en la intervención didáctica. En este apartado se describe los apuntes y evidencias rescatadas del diario de campo utilizado en la investigación, los problemas que se presentaron en la ejecución del proyecto y la forma en que se buscó la solución adecuada y las consecuencias que esto generó en el proceso. Por otro lado, se da informe final sobre los resultados de la intervención didáctica en el aprendizaje de los estudiantes, los logros alcanzados y lo que esto significó para el abordaje y solución del problema expuesto. Se analiza, también, la eficacia del proyecto de aula desde la planificación hasta la percepción de los estudiantes.

Como se mencionó en el capítulo anterior, para la intervención didáctica se optó por realizar un proyecto de aula. Esta estrategia didáctica está centrada en las necesidades del estudiante donde el conocimiento se dinamiza de forma activa, es decir, no solamente se utiliza el conocimiento teórico y práctico, sino que involucra las situaciones reales que viven los estudiantes en los contextos en los que se desenvuelven o las situaciones posibles en contextos futuros⁴⁹. Por esta razón, y atendiendo a los postulados de la Enseñanza para la comprensión, trabajar por medio de proyectos de aula abre la posibilidad de crear ambientes de aprendizajes funcionales e innovadores, los cuales, a su vez, abren las perspectivas de cambio hacia la transformación de conocimiento y los aprendizajes significativos. Gracias a que los proyectos de aula están fundamentados en la solución de problemas de interés en los alumnos, también sirven como pretexto para el desarrollo de

⁴⁹ BARRIOS, Lilia.; CHAVES, Martha. El proyecto de aula como estrategia didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. Experiencia del Colegio Visión Mundial en comunidades vulnerables de Montería (Córdoba-Colombia). En *J. Asenjo, Ó. Macías y JC Toscano (Coords.), Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. 2015. p. 1-21.

competencias básicas de carácter argumentativo, interpretativo y propositivo. Además:

Los proyectos de aula, como estrategia didáctica pueden ser experiencias significativas, que a partir de un problema o pregunta propuesta, el estudiante busca indagar, revisar situaciones problemáticas similares, realiza la captura de los datos, los organiza, los interpreta, propone posibles soluciones y con los insumos anteriores se adentra en el camino del conocimiento, bien sea nuevo o conocimiento existente. Esta estructura metodológica podría cumplir una misión más importante que no es simplemente la de enseñar cosas sino la de crear y promover actitudes, formas de pensar, de actuar en el mundo y de interactuar con los demás⁵⁰.

Con base en los resultados esperados con un proyecto de aula, se fundamentó la planificación de uno que integrara las competencias necesarias para que el estudiante de la educación media mejorara su proceso de escritura académica y se capacitara para enfrentar los retos en contextos futuros como lo son las culturas académicas universitarias. Para ello, se tuvo en cuenta otro elemento esencial en la planificación del proyecto que es que el aprendizaje se genera a partir de propuestas de los mismos estudiantes donde intervienen aspectos como sus experiencias, creencias y aspiraciones en cuanto a lo que desean aprender y cómo aprenderlo⁵¹. Por ejemplo, en primera medida, el proyecto se presentó de manera que el producto final fuera un informe sobre un tema específico de la carrera universitaria en la que el estudiante se proyectara. Sin embargo, aunque la idea del proyecto les gustó mucho a los estudiantes, fue idea de ellos que, en vez de que el producto fuera sobre un tema específico y disciplinar, investigaran sobre la carrera y la disciplina, es decir, un informe sobre la definición de la carrera, los campos de

⁵⁰ ROJAS MORALES, Lourdes Verónica. Proyecto de aula: Una estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas. 2018.

⁵¹ Op.cit. p.337

acción, ofertas universitarias y el campo laboral en el cual se podían desempeñar si elegían la carrera.

A continuación, se presentan los fundamentos de cada etapa del proyecto de aula.

2.1 PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Este proyecto, después del diseño, intervención y evaluación didáctica, esperaba mejorar las competencias de escritura académica en la educación media, para la integración a una cultura universitaria, específicamente en el grado 11 tradicional del Colegio Príncipe San Carlos, ubicado en la Calle 46 No. 36 - 30 Barrio Cabecera, situado en la ciudad de Bucaramanga, departamento de Santander. La institución, de carácter privado y con una filosofía humanista, la cual considera formar primero el ser de la persona, cuenta con el servicio de educación básica secundaria y media vocacional, en modalidad tradicional y CLEI (semestralizado). La investigación se realizó en los espacios de la materia de Español, en el grupo ya mencionado. Los estudiantes están en un rango de edad entre los 15 y 18 años. El papel de ellos, en la investigación, fue el principal ya que su aprendizaje fue autónomo y el éxito del proyecto dependió de sus intereses y capacidades para resolver problemas. El maestro funcionó como un tutor, mediador del aprendizaje, cada vez que los estudiantes lo necesitaran, brindando alternativas de solución frente a las dudas y posibles problemas extras que se presentaron.

El objetivo de aprendizaje fue mejorar el nivel de la competencia comunicativa con énfasis en la habilidad de escritura académica. De igual manera, despertar el ánimo por el fortalecimiento de estas habilidades con el fin de promover, de manera satisfactoria, su integración a la cultura académica universitaria.

El fin del proyecto fue ofrecer un nuevo conocimiento científico sobre la didáctica de la escritura académica para la integración a la cultura académica universitaria desde la educación media. Además, como es una problemática que se evidencia en círculos nacionales e internaciones, los maestros podrían adaptar estas estrategias propuestas e implementarlas en los escenarios en los cuales se desenvuelven. Este conocimiento será útil para la formación de estudiantes aptos para la universidad y, por ende, la incentivación a la formación de comunidades científicas ya que la escritura es una habilidad necesaria para la elaboración y trasmisión del conocimiento.

A continuación, se presenta el plan del proyecto de aula, que se implementó en once tradicional del Colegio Príncipe San Carlos, en el transcurso del primer y segundo periodo del año 2017.

A continuación, se presenta el plan de la intervención didáctica:

Tabla 1. Planificación del proyecto de aula

Nombre del proyecto	La producción escrita como transición de la educación media a la cultura académica universitaria	
Institución:	Colegio Príncipe San Carlos	
Responsables:	Erik Camilo Jiménez Lizarazo	
Nivel de formación para la ejecución del proyecto	Educación media	
Grupo	Undécimo grado	Sección: Bachillerato
Área de aprendizaje	Lengua Castellana	
Sub-área o énfasis del proyecto en el área	Escritura académica	
Lineamientos curriculares	<p>Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos. • Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos. • Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos. • Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que 	

	desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género ⁵²		
Orientación didáctica del proyecto	Un quehacer centrado en el estudiante. El maestro estudia los problemas del contexto para que tener claridad en la competencia que pretende desarrollar en los estudiantes, profundizar en los contenidos y servir de mediador de conocimientos para que el estudiante aprenda, a partir de un proyecto de aula encaminado en actividades pertinentes que permitan que el aprendiz desarrolle competencias y se desenvuelva en la vida cotidiana.		
Caracterización de la red de conocimientos implicados en el aprendizaje durante el proyecto	¿Qué es escritura académica? ¿Cuáles son los géneros textuales? Conocimiento de la lengua como: Ortografía, Sintaxis, Semántica. Estructuración de párrafos Coherencia y cohesión		
Evidencias (observables, medibles) del logro de los objetivos o propósitos del proyecto	A través de la escritura de textos académicos (comentario crítico e informe).		
Fecha de inicio	Febrero de 2017	Fecha de finalización	junio de 2017
Intensidad horaria semanal	4 horas	Intensidad horaria del proyecto	60 horas aproximadamente
Lapso del periodo escolar del proyecto:	1 semestre / dos periodos		
FASE*	MES	ACTIVIDADES⁵³	RECURSOS
1. Indagación y contexto	Febrero	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los estudiantes • Afinidad con carreras universitarias • ¿Para qué sirve la lectura y la escritura en mi futuro profesional? • ¿Qué es leer y escribir y para qué sirve? ¿Qué es ser competentes comunicativamente? • Habilidades comunicativas como fenómenos epistémicos. • Ejercicio de muestreo general de los estudiantes: Lectura libre de un artículo respecto a su disciplina y/o afinidad para el futuro profesional. • ¿Qué estrategias se utilizan para comprender los textos? • ¿Puedo dar una opinión crítica oral? • ¿Puede escribir un comentario crítico? (Manejo de escritura y argumentación) 	Video-beam Texto “Alfabetización académica: comprensión y producción de textos”- Reina Caldera, Alexis Bermudez Tablero Marcadores

⁵² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos del lenguaje. 1998.

⁵³ Incluidas las de evaluación. Se enuncian en términos generales y se pueden subsumir en técnicas o en estrategias.

2.	Marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del proyecto de aula • Negociación de actividades y producto final para el proyecto de aula. • Charla sobre la cultura académica • Descripción • ¿Qué es la alfabetización académica? • ¿Por qué todas las universidades manejan materias que desarrollan la lectura y la escritura? • Experiencias- casos- ingreso a la U • Plagio • Técnicas de recolección de información: Bases de datos, fuentes confiables, normatividad, derechos de autor, propiedad intelectual. • Coloquio sobre los temas anteriores 	<p>Texto: “Se puede hablar de plagio en la política colombiana” (MEN).</p> <p>Texto: “Plagio en publicaciones científicas en el pregrado: experiencias y recomendaciones.” Mónica Rojas Revoredo, Charles Huamaní, Percy Maita Tristrán.</p> <p>Normas APA</p> <p>Internet, computador y Video-beam.</p>
3.	Abril, Mayo, Junio	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de la investigación • Géneros textuales (Pertinentes) • (El informe) • Puntos de interés: Informe de investigación sobre carrera universitaria elegida. <p>Estructura sugerida: Definición de la carrera, valoración de la sociedad, ofertas académicas, campos de desempeño, análisis de datos del estudiante, valoración del estudiante, comentario final, recomendaciones y bibliografía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación de textos • Antes, durante y después de la escritura • Formalidad, informalidad, academia • Discusiones- asesoría de escritura • Entrega de borradores • Revisión • Edición 	<p>Materiales de apoyo y recursos didácticos: Centro de escritura, Universidad Javeriana.</p> <p>Internet, computador y Video-beam.</p>
4.	Junio	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de productos finales 	

2.2 CARACTERIZACIÓN DE LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO DIDÁCTICO

Como se ha evidenciado, la planificación de las actividades del proyecto se hizo con base en una problemática frecuente en las aulas de clase, en este caso, la dificultad en la escritura de textos académicos. Las actividades tienen un orden que responde a una caracterización de la población, de sus afinidades, gustos y problemas de escritura frecuentes. Luego, una serie de acciones que ofrecen conocimientos que generan aprendizajes significativos de forma individual y colectiva, con el fin de mejorar los procesos de escritura académica. Finalmente, la fase que corresponde a la puesta en práctica de los aprendizajes, a través de un proyecto de escritura de informes, de manera progresiva. Allí, se tuvo en cuenta el proceso de los estudiantes en el antes, durante y después de la escritura.

Las fases del proyecto fueron documentadas en un diario de campo. Según Kathleen Bailey⁵⁴, este instrumento de investigación es una narración en primera persona de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, el cual se nutre de apuntes periódicos y sinceros que, después, son sometidos a análisis y clasificados en categorías recurrentes. Es decir, el diario de campo sirve para hacer una reflexión entre teoría y práctica. Para esta investigación, este instrumento se organizó con los siguientes puntos:

- Hora de inicio y terminación de actividad
- Lugar donde se desarrolló la actividad
- Sujetos que intervienen en la actividad
- Disposición de sujetos antes de la actividad
- Actividades realizadas
- Justificación de actividades

⁵⁴ BAILEY, Kathleen M. The use of diary studies in teacher education programs. *Second language teacher education*, 1990, p. 215-226.

- ¿Cómo se desarrollaron las actividades? Descripción
- Resultados obtenidos

En este apartado, con base en el diario de campo que se nutrió de cada actividad en el aula de clase y la teoría fundamentada, se describirá de forma detallada cada fase del proyecto de aula con sus respectivos logros y la reflexión de cada alcance en los estudiantes y en la solución del problema.

2.2.1 Descripción de la fase 1 del proyecto de intervención didáctica: Indagación y contexto. En esta fase, como su nombre lo insinúa, se optó por conocer a los estudiantes para, de esta manera, planificar el resto del proyecto. Esta fase se caracterizó por mantener un ambiente de coloquio, es decir, discusiones entre el grupo sobre temas determinados; en este caso, los temas fueron referentes a las afinidades de los estudiantes, sus gustos y vocaciones. Este conocimiento permitía indagar en el perfil de estudiante frente a una carrera universitaria.

Algo muy positivo del curso es que, en las primeras indagaciones, se evidenció que sabían qué hacer con su futuro, lo cual es un avance en el desarrollo del proyecto de aula. Sin embargo, en la planificación de actividades se tuvo en cuenta desarrollar una sesión de orientación vocacional, como motivación para el proyecto, la cual se centró en reconocer las habilidades que tenía cada estudiante. Se propuso, entonces, que cada estudiante pensara en una labor que haría con todo el gusto, incluso, sin recibir remuneración económica, es decir, algo que los hiciera muy felices. Luego, tenían que pensar qué habilidades tenían para poder desarrollar esa labor y que lo hicieran de forma correcta. De esta manera, se evaluó el concepto de actitud y aptitud. Según el Diccionario de la Real Academia Española⁵⁵, el primer concepto se entiende como la disposición de ánimo mostrada por un sujeto frente a algo; el segundo concepto, se entiende como la capacidad de un sujeto para operar

⁵⁵ Real Academia Española. Diccionario de la lengua española (22.ªed.) 2001.

de manera competente en alguna actividad u oficio. Todo esto con el fin de que el estudiante llegara a la reflexión de que su elección para la vida debía ser un equilibrio entre lo que le gusta hacer y lo que sabe hacer. Este tipo de ejercicios de justifican ya que la ley colombiana, como ya se mencionó anteriormente, exige que el maestro debe hacer orientación vocacional en la educación media; además, hay que tener en cuenta que la vocación es un concepto que se va construyendo a partir del reconocimiento de habilidades y destrezas, por esta razón:

Un momento importante en la formación vocacional de las y los estudiantes, es cuando culminan la educación secundaria, y se ven frente a la necesidad de elegir un camino: realizar estudios, decidir una profesión u ocupación. En ese momento, necesitan tomar una decisión según la información que dispongan. Por tal razón, la orientación vocacional se presenta de manera más específica como una “orientación para la elección de la carrera”. Es importante recalcar que la necesidad de ser orientados no termina con la educación secundaria, pues las y los estudiantes siguen un proceso de reflexión e investigación personal para la definición de su plan de vida.⁵⁶

En miras de hacer la mejor orientación para los estudiantes, se desarrolló la actividad mencionada y se recordó que la idea no era tener respuestas inmediatas ya que, como se evidencia, la orientación es un proceso de búsqueda, reflexión e investigación; entonces, para seguir con los procesos descritos, el informe final que debían presentar para el proyecto de aula, les abriría los horizontes de reflexión y cumpliría la función de ser un producto que le favorecería en el proceso de escritura académica y, además, es su crecimiento personal y orientación vocacional frente a su futuro profesional.

⁵⁶ RAMOS, F., et al. Tutoría y orientación educativa, orientación vocacional. Ministerio de Educación Republica de Perú, 2013.

Es importante resaltar que todas las actividades fueron mediadas por el diálogo, la participación activa y consenso de los estudiantes. Este diálogo en el aula de clase fue de suma importancia ya que se entraba en un ambiente de informalidad y confianza con los ellos. El valor pedagógico del diálogo es muy grande: “por un lado, permite aprender de todos los miembros de la clase con sus aportaciones. En segundo lugar, permite abordar cualquier tema, sea este instrumental o de valores, en profundidad. Por último, permite aprender el método de escucha y argumentación para aplicarlo a otras situaciones de la vida cotidiana⁵⁷”. Es decir, con el coloquio fue posible hacer reflexiones de orden personal y grupal sobre los temas mencionados anteriormente y, además, se evidenciaron parámetros de respeto, escucha y argumentación frente a las opiniones de los demás estudiantes.

Para finalizar esta fase del proyecto, también se discutió sobre la importancia de la lectura y escritura en la vida cotidiana y en el ámbito profesional. Por último, como ejercicio escrito, se optó por descubrir la percepción que tenían los estudiantes con respecto a leer y escribir, y saber cuál era la importancia que ellos le veían

Con respecto a lo que compete en este informe final, los resultados de esta primera fase, según el diario de campo, fueron los siguientes:

Tabla 2. Resultados de la fase 1 del proyecto de aula

Fase 1		
Descripción del grupo	Afinidad con carreras universitarias	Concepción de habilidades comunicativas
El grupo es bastante receptivo. La mayoría de estudiantes comentan experiencias sobre su vocación. Muchos son influenciados por sus propios gustos y afinidades, otros manifiestan querer estudiar una carrera	En la lista de carreras encontramos las siguientes: Medicina Artes audiovisuales	<i>Leer</i> “La lectura es importante porque nos permite obtener conocimiento de otros” “La lectura también puede ser de entretenimiento”

⁵⁷ ÁLVAREZ ÁLVAREZ, María del Carmen, et al. El valor pedagógico del diálogo en el aula: condiciones y estrategias para potenciarlo. 2016.

<p>profesional porque en su familia se han desempeñado en eso. Aunque los intereses en todos los casos son diferentes, se ven motivados en su elección para su futuro. En el grupo ya todos tienen definida una carrera universitaria o futuro profesional.</p> <p>Solamente una persona no ha decidido su futuro profesional; hasta el momento, quiere ser Mochilero.</p>	<p>Ingeniera mecánica Ingeniería industrial Ingeniería ambiental Administración de empresas Música Ingeniería eléctrica Derecho Gastronomía Aviación</p>	<p>“En el ámbito académico, leer me sirve para mejorar la redacción” “Leer es entenderse y no equivocarse en las palabras del texto y saber qué dice”</p>
		<p>Escribir</p> <p>“Sirve para transmitir lo que siento, mis ideas, mis críticas”</p> <p>“Es la capacidad de transmitir las ideas que tengo en mi mente”</p> <p>“Es una forma de comunicación del ser humano que permite plasmar conocimientos que leerán después otras personas”</p> <p>“Escribir bien es que se entienda, que sea legible, también es tener buena ortografía y signos de puntuación”</p>

Como se evidencia en la tabla anterior, que resumen las apreciaciones que surgen de la primera fase del proyecto, los estudiantes tienen una idea sobre su futuro profesional y muestran interés y motivación por conocer sobre sus aspiraciones y carreras. En el aula de clase existen diferentes tipos de perfiles de estudiantes; por esta razón, en la lista se encuentran diferentes tipos de carreras, lo cual manifiesta que los productos finales serán sobre diferentes temáticas.

Con respecto a la concepción de lectura, las respuestas frecuentes se pueden resumir en que es una habilidad que permite adquirir conocimiento y también entretenimiento. Sin embargo, en ninguna respuesta se manifiesta el proceso de comprensión e interpretación de la lectura para llegar a las finalidades expuestas. También, hay estudiantes que consideran la lectura como un instrumento para aprender a escribir, algo muy coherente con la teoría de Daniel Cassany de leer como escritores. Por último, hay quienes tienen la concepción tradicional de entender la lectura como un proceso que consiste en no equivocarse en la

decodificación en voz alta, hacer las pausas y tonos de voz indicados; es decir, la lectura vista desde la estética y no desde su significado.

Ahora, con respecto a la escritura, las concepciones son las siguientes. En primera medida consideran que es un movilizador de pensamiento, es decir, permite expresar lo que se siente o se cree y, además, hacer que un conocimiento perdure en el tiempo ya que al quedar escrito puede pasar a otras personas de una manera más fácil. Por otro lado, al igual que la lectura, tienen una concepción estética que se limita a la grafía o a los aspectos formales de ortografía y puntuación. Sin embargo, no existe en ninguna respuesta una reflexión sobre el proceso de escritura en cuanto a la coherencia y cohesión de ideas lo cual sí permite la trasmisión de sentido.

En general, las concepciones de lectura y escritura en los estudiantes necesitan ser influenciadas por un valor diferentes en el cual consideren estos procesos de forma epistémica:

La función epistémica atribuida a las prácticas de lectura y de escritura [...] se traduce en acciones que desempeñan un papel relevante en la estructuración del pensamiento. Así, lo epistémico se refiere a los modos como se usa el lenguaje escrito para construir conocimiento y aprender. También se refiere a las operaciones cognitivas que se emplean al hacer uso del lenguaje para pensar, descubrir, transformar, crear y construir el saber.⁵⁸

Es decir, la lectura y la escritura se convierten en fenómenos sociales que intervienen en los procesos de la mente humana para construir conocimiento, a eso hace referencia tener una conciencia epistémica. Para iniciar con el reconocimiento de esta concepción en los estudiantes, se hicieron unas sesiones de acercamiento

⁵⁸ SERRANO, Stella, et al. La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. En: *Lenguaje*, 2014, vol. 42, no 1.

a la lectura y escritura académica. A continuación, se relatan las experiencias y reflexiones didácticas.

2.2.1.1 Acercamiento a la lectura académica. El acercamiento a la lectura académica se propuso con el fin de, en primera medida, conocer la forma en que leen los estudiantes y qué estrategias tienen para comprender e interpretar los textos. Además, la idea era seguir la perspectiva de Daniel Cassany de leer como escritor para que la buena lectura sea el puente de la buena escritura.

Para este ejercicio, se llevó a clase el artículo *Alfabetización académica: comprensión y producción de textos*⁵⁹, en el cual se expone una visión detallada de la alfabetización académica y la importancia de los procesos de lectura y escritura para la interpretación, creación y difusión del conocimiento en la cultura académica. Además, este texto les brindó estrategias a los estudiantes sobre como leer y escribir. De manera muy detallada orienta sobre lo que se debe hacer: antes, durante y después de cada uno de estos procesos.

Mientras leían, se evidenció que los estudiantes utilizaban el subrayado y la esquematización de textos como recursos para comprender la lectura. Utilizar estas formas visuales de representación “parece aportar la ventaja de imitar la manera en que se estructura nuestro conocimiento y de permitir explicar visualmente las complejas relaciones estructurales del texto.”⁶⁰ Los estudiantes, después de estos procesos, eran capaces de dar ideas centrales del texto y aportar en el desarrollo de la clase. Sin embargo, había estudiantes a los que se les dificultaba más y expresaban discursos como:

⁵⁹ CALDERA, Reina; BERMÚDEZ, Alexis. *Alfabetización académica: comprensión y producción de textos*. Educere, 2007, vol. 11, no 37, p. 248.

⁶⁰ COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Ediciones MEC, 1996. p.95.

“Hay algunas palabras que no se entienden en el texto”

“Parece que hubiera muchas ideas, pero no las entiendo bien”

“El texto es muy largo, ¿todos los textos académicos son así?”

Para estos estudiantes la comprensión fue más complicada ya que no estaban acostumbrados a este tipo de textos y tampoco se sintieron motivados a la lectura cuando vieron la extensión. Por ello, fue necesario el acompañamiento en la lectura a través de un proceso abductivo.

El método de la abducción se ha tenido en cuenta desde que el científico norteamericano Charles Sanders Peirce lo define como un:

Método para formar una predicción general, sin ninguna verdadera seguridad de que tendrá éxito, sea en un caso especial o con carácter general, teniendo como justificación que es la única esperanza posible de regular nuestra conducta futura racionalmente, y que la inducción, partiendo de experiencias pasadas, alienta fuertemente a que tendrá éxito en el futuro⁶¹.

Es decir, a partir de la inferencia antes de la lectura del texto, se iba dialogando con los estudiantes y, a partir de sus conocimientos previos, se iba llegando a conclusiones de lo que podría explicar el autor del texto, en los párrafos siguientes. Luego de ello, se leía el documento y se volvía a dialogar para comprobar o refutar las inferencias que habían hecho. El fin del ejercicio no era simplemente elaborar hipótesis sino llegar al conocimiento a partir del diálogo y reflexión. De esta manera, la participación de los estudiantes fue más activa y se acercaban a la comprensión del texto. El método abductivo, entonces, propone: inferir, conjeturar, comprender y llegar al conocimiento y, así, poder tener una posición crítica. Por ello, la persona que lee abductivamente siempre se enfrenta al texto con el objetivo de resolver

⁶¹ PEIRCE, Charles Sanders; RUIZ-WERNER, Juan Martin. Deducción, inducción e hipótesis. Buenos Aires: Aguilar, 1970. p.56.

problemas, volver suyas las ideas implícitas, tomarlas como base para hacer inferencias, reconstruir el mundo desde estas diferentes perspectivas con detalles que no se veían y, por último, conseguir completar el proceso con la interpretación.

El método abductivo utilizado en el proyecto de aula para el acercamiento a la lectura académica se sustenta sobre un procedimiento de discusión, que es definido “como una actividad en la que el énfasis se pone en la participación de los alumnos que deben interactuar entre ellos y con el enseñante en un tipo de intervenciones que superen la típica frase de dos o tres por palabra”⁶². Entonces, la reflexión y comunicación en el aula fue lo que permitió la comprensión y aprendizaje en los estudiantes.

2.2.1.2 Primer acercamiento a la escritura académica. Para el primer acercamiento a la escritura consistió en el ejercicio comentado en el planteamiento del problema de este informe final. En términos generales, el trabajo fue hacer un análisis crítico sobre el proceso de orientación vocacional que habían recibido en la educación media. Como ya se mencionó, se escogió para el análisis del primer ejercicio el texto que más se acercó y el que más se distanció de una escritura formal académica.

Para el análisis se establecieron una serie de categorías que corresponden a aspectos textualidad, intertextualidad y adecuación del género.

Categoría 1: Construyo textos escritos que cumplan con los criterios de coherencia local.

⁶² COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. Op.cit, p.98.

Texto 1

1 Párrafo: Presenta la tesis

2 Párrafo: A partir de su experiencia manifiesta que no se le ha orientado profesionalmente teniendo en cuenta sus capacidades artísticas.

3 Párrafo: Consecuencia de que no se orienten de manera profesional en carreras artísticas.

4. Frase de especial gusto en el escritor:

“A mí me encanta una frase que siempre aplico para estas situaciones es la siguiente: “la vida no perdona la ignorancia...”

Texto 2

No se presenta evidencia de coherencia local

En la evidencia 1, el texto presenta una serie de párrafos donde, cada uno, maneja una idea principal que sirven de argumentos a la tesis. En la evidencia 2 solo se presenta un párrafo que manifiesta que sí se cumple el objetivo de la ley; sin embargo, no presenta argumentos que desarrollen la idea.

Categoría 2: Construyo textos escritos que cumplan con los criterios de coherencia global.

Texto 1

Título: *Una educación ignorante*

El último párrafo es confuso.

Texto 2

“Pues a mi parecer si estoy recibiendo orientación profesional y estoy cumpliendo mi propósito media a la educacion, aunque muchas veces hoy algunas profesores que no explican bien o son muy estrictos y lo unico que hace es darle miedo al estudiante y hace tareas por obligación y no por querer. Hasta ahora no me han

tocado profesores no muy malos, y sus técnicas son muy sencillas pero eficientes aunque a veces uno se cansa de esas técnicas y deberían cambiar un poco la monotonía.”

En la evidencia 1, el título no concuerda mucho con el desarrollo del texto ya que no propone un debate sobre la educación en general ni precisa conceptos sobre la ignorancia en ese nivel. En este caso, la evidencia solo presenta una situación particular en el cumplimiento de la ley de la educación media con respecto a la preparación de estudiantes para la universidad y el trabajo de acuerdo a sus capacidades y afinidades. El texto afirma que la ignorancia se debe ya que se ve con menor importancia a las carreras que tienen que se relacionan con el desarrollo de las artes y la creatividad. Sin embargo, no es un problema de ignorancia en la educación, en general. Además, el último párrafo del texto trae a colación una frase que le gusta al autor: “*La vida no perdona la ignorancia*”; no obstante, no se desarrolla el pensamiento ni la razón por la cual la frase sería pertinente para la argumentación de la tesis propuesta.

En la evidencia 2 el texto no presenta ninguna coherencia ya que no desarrolla su tesis en ningún momento.

Categoría 3: Construyo textos escritos que cumplan con los criterios de cohesión. (Orden lógico) y ortografía

Los dos textos presentan ciertos problemas de puntuación y ortografía. Sin embargo, no impide la comprensión.

Categoría 4: Hace uso del lenguaje formal para la escritura del texto.

Texto1: Sí

La educación, el sistema, capitalismo, estilo liberal y espontaneo, yugo de ignorancia...

Texto 2: No maneja lenguaje formal

En la evidencia 1 el texto manifiesta un lenguaje formal ya que maneja conceptos encaminados a la rigurosidad del género. En los momentos que hace juicios negativos mantiene el registro formal si caer en lenguaje soez o peyorativo.

Categoría 5: Hace uso del lenguaje especializado para la escritura del texto.

Ninguno de los textos manejar una rigurosidad especializada ya que no parecen textos de expertos sino de sujetos que opinan sobre un tema específico.

Categoría 6: Asumo y mantengo una posición crítica sobre un tema. (Establece y mantiene un punto claro)

Texto 1

“A medida de los años he experimentado que la educación está enfocada en...”

“A nivel personal nunca se me ha orientado en una institución por medio de mis capacidades...”

“Para las personas como yo que decidimos salir del sistema que nos mantiene oprimidos {...} recibimos de la sociedad un trato discriminatorio...”

Texto 2

No

En la evidencia 1 se muestra cómo al inicio de cada párrafo maneja la primera persona y los argumentos, a partir de sus propia experiencia, para asumir y mantener una posición crítica, siendo claro en el discurso.

En la evidencia 2, el texto expone una tesis que no es desarrollada ni argumentada. Por ello, no se evidencia una posición crítica ni un punto claro de valoración.

Categoría 7: Tesis

Texto 1

“La educación está enfocada sencillamente a sacar o moldear unos muy buenos trabajadores que lo único que les importe sea beneficiar al capitalismo y ellos se verán motivados por un sueldo, llevando a la mayoría de población a la rutina”

Texto 2

“Si estoy recibiendo orientación profesional y estoy cumpliendo mi propósito media en la educación”

Los dos textos de muestra presentan una tesis clara.

Categoría 8: Argumentación

Tabla 3. Descripción de argumentos

Tipo de argumento	Texto 1	Texto 2
Ejemplo	A nivel personal nunca se me ha orientado en una institución por medio de mis capacidades y cualidades que me forman como artista y expositor...”	“Aunque algunas veces hay algunos profesores que no explican bien o son muy estrictos...” “Hasta ahora no me han tocado profesores no muy malos, y sus técnicas son muy sencillas pero eficientes”
Autoridad	No	No
Causa	Para las personas como yo que decidimos salir del sistema que nos mantiene oprimidos por un yugo de ignorancia recibimos en la sociedad un trato discriminatorio y ofensivo desvalorando nuestro trabajo y obligándonos a salir de nuestra ciudad natal y ver nuestros horizontes en el extranjero...”	“Aunque algunas veces hay algunos profesores que no explican bien o son muy estrictos y lo único que hacen es darle miedo a los estudiantes.”
Comparación	“...en el extranjero donde si nos dan una capacitación adecuada y en la mayoría de las	No

	situaciones nos dan todo el apoyo necesario para hacerle buena cara a esta ciudad o país, haciendo un esfuerzo por nacionalizarlo en ellos.”	
Afectivos	No	No

Los argumentos que utilizaron los estudiantes obedecen a las experiencias personales y premisas que tienen sobre la sociedad. Sin embargo, no se resalta la rigurosidad y formalidad de la escritura académica.

Categoría 9: Adecuación al género

Tabla 4. Descripción de categoría "Adecuación al género"

Introducción o descripción	“A medida de los años he experimentado que la educación...”	No
Párrafos de desarrollo de la tesis y argumentos	2 párrafos: A partir de su experiencia manifiesta que no se le ha orientado profesionalmente teniendo en cuenta sus capacidades artísticas. 3 párrafos: Consecuencia de que no se orienten de manera profesional en carreras artísticas.	1 Párrafo
Párrafo de cierre o conclusión	No	No
Extensión del comentario	1 página/ 4 párrafos	Un párrafo de 9 líneas
Referencias (¿se mencionan citas? ¿Son adecuadas?)	No	No

En cuanto a la adecuación al género se muestra que, en la evidencia 1, el sujeto se esfuerza por estructurar los párrafos y desarrollar sus argumentos. Sin embargo, le hace flata clarida en el desarrollo y orden de las ideas. La evidencia 2 muestra que no cumple con la estructura del género.

Después de lo anterior, se evidencia que existen falencias con respecto a la escritura académica en los estudiantes en aspectos correspondientes a la textualidad, intertextualidad y a la adecuación del género, ya que son evidentes algunos problemas con respecto a la coherencia, cohesión (con respecto a la puntuación y uso de conectores) y problemas ortográficos que, aunque se espera

que en este nivel ya no los tengan, son evidentes, sobre todo, en la acentuación gráfica y, en ocasiones, el uso de mayúsculas. Por lo tanto, la propuesta didáctica para mejorar la escritura académica favorece, no solo el proceso inmediato en el estudiante, sino el futuro frente a la integración a la educación superior y la cultura académica que, como se ha resaltado en este informe, exige una intensa actividad intelectual y el apropiarse de las herramientas necesarias para el dominio de la escritura.

2.2.2 Descripción de la fase 2 del proyecto de intervención didáctica: Aspectos formales y cultura académica. En la fase 2, se les presentó a los estudiantes el proyecto de aula que se iba a desarrollar en el periodo y que sería la investigación acción que se registra en este informe final. En la presentación del proyecto se les explicó a los estudiantes que el fin era acercarlos a la cultura académica a través de la escritura. Para ello, era necesario pasar por un proceso de lectura de estos mismos tipos de texto para que conocieran la formalidad y rigurosidad a la cual se enfrentarían en la universidad.

En esta fase, primó la clase magistral del maestro investigador. Este tipo de clase permite la trasmisión de conocimientos de forma unidireccional, es decir, del maestro al estudiante. Sin embargo, este estilo de clase, según el informe de la cátedra UNESCO: “Propuestas para la renovación de las metodologías educativas”⁶³, aunque permite la mediación del conocimiento, puede fomentar la pasividad de los estudiantes y no permite que ellos sean responsables de su proceso de formación académica; por ello, después de cada charla, se hacían coloquios en los cuales se socializaban los conceptos y/o conocimientos impartidos en la clase, con el fin de responder y reflexionar, a partir de ejemplos o experiencias, las dudas de ellos y así efectuar la orientación del proyecto y la formación de los estudiantes.

⁶³ PÉREZ, Luis Antonio. Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. En: Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública, 2008, vol. 65, p. 73.

En primera medida, se hizo necesario explicarles el concepto de cultura académica y alfabetización académica. Estos conceptos que han sido descritos en el marco teórico de este informe, fueron explicados a los estudiantes bajo los mismos postulados teóricos que son propuestos por Paula Carlino. En este sentido, los alumnos reafirmaron la importancia y necesidad de leer y escribir bien para ayudarse en sus procesos en la universidad. Frente a ello, se narraron experiencias académicas y sustentos de investigaciones, usadas en el estado del arte de este informe, que manifestaban el problema que genera la falta de desarrollo de esta habilidad, cuando los estudiantes ingresan a la universidad. Además, se llevó a clase el artículo: *El preocupante informe sobre el nivel de lectura y escritura de los primíparos del país*, publicado el 24 de noviembre de 2016 en el periódico El Espectador. Allí, se argumenta que la Universidad de la Sabana presentó un informe en el cual se manifestaba el bajo nivel de lectura y escritura de los nuevos estudiantes universitarios y que una de las posibles causas es el poco o nulo cultivo que tiene la educación media en el desarrollo de habilidades lingüísticas, es decir, los estudiantes se gradúan sin tener conocimientos básicos en el manejo y comprensión del español. Por esta razón, cuando llegan a la universidad se tropiezan al darse cuenta que tienen estas falencias y algunos pueden llegar a la deserción.

Luego de la lectura del artículo del periódico, surgieron los comentarios que justificaban las materias que tienen las universidades en los semestres iniciales en todos los programas académicos. Junto a los estudiantes, se encontró que, en Bucaramanga, las principales universidades ofrecen en los planes de estudio materias que se encargan de potenciar las habilidades lingüísticas de lectura y escritura. A continuación, se presentan las universidades, los nombres de las materias y los semestres en los cuales se imparten:

Tabla 5. Cursos dedicados a la escritura académica en universidades

Universidad	Nombre de las materias	Semestre
Universidad Industrial de Santander (UIS)	Taller de lenguaje I Taller de lenguaje II	I y II
Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB)	Identidad	I
Universidad Santo Tomás (USTA)	Comunicación oral y escrita	I y II
Universidad Pontificia Bolivariana (UPB)	Lengua y cultura Lectura y escritura jurídica	I, II, III, IV
Universidad de Santander (UDES)	Taller de competencias comunicativas	I, II

Como se evidenció en la búsqueda, se llegó a la conclusión de que las universidades están al tanto de la necesidad de potenciar las habilidades comunicativas en los estudiantes que ingresan a sus programas académicas. Esto evidencia la preocupación que existe en solucionar este problema y se demuestra el valor de los procesos de escritura en la cultura académica, lo cual confluye con lo expuesto en el estado del arte de este informe final.

Según la secuencia de actividades del proyecto de aula, luego de estas intervenciones y reflexiones sobre la cultura académica, se tenía que empezar a dialogar sobre otros tipos de problemas que surgen de la escritura de textos académicos en la universidad. Uno de los problemas más frecuentes es el del plagio. Para enfatizar sobre este tema y crear conciencia en los estudiantes, se optó por llevar al aula la noticia publicada por el Ministerio de Educación titulada: El preocupante aumento del plagio en las universidades⁶⁴. Allí, se exponen casos de plagios en universidades colombiana y lo que dice la ley frente a ello. Además, se hace la reflexión de que quienes pierden al hacer plagio son los estudiantes porque, en dado caso de no ser descubiertos, pasan las materias o incluso se gradúan de sus programas académicos sin saber nada, lo cual genera un problema en el desenvolvimiento de su quehacer profesional.

⁶⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ¿Se puede hablar de plagio en la política colombiana? [Anónimo] 2012.

Después de las experiencias de clase, los estudiantes, en la siguiente sesión, llevaron ejemplos que encontraron en internet sobre plagios. Entre los artículos llevados a clase, con los que más se trabajó y se enriqueció el diálogo fue: *Plagio en publicaciones científicas en el pregrado: experiencias y recomendaciones*.⁶⁵ Este artículo, publicado en la Revista Médica de Chile, evidencia una problemática sobre plagio en artículos científicos que se dieron en Chile, específicamente en la carrera de medicina; además, manifiesta el interés por prevenir estos eventos. El otro artículo que se trabajó bastante fue: *¿Se puede hablar de plagio en la política colombiana?*,⁶⁶ publicado en la Revista Semana, en donde inicia con el caso de un reconocido político colombiano acusado por plagiar, aproximadamente, 200 páginas de sus tesis de grado de Derecho. Este tipo de ejemplos, logró motivar a los estudiantes a aprender a escribir y reconocer los principios éticos por los cuales se deben regir en su vida académica y profesional.

Luego de reconocer el problema, motivar a los estudiantes a que aprendieran a buscar fuentes confiables y a citar de manera adecuada como principio de patrones investigativos, la siguiente sesión consistió en mostrar la forma de investigar en internet, ya que en existe saturación de información y no todo lo que hay en la web funciona como argumento en la escritura académica. Este ejercicio buscó que los estudiantes asumieran una posición crítica frente a la información y las fuentes que encontraban en los portales de internet y esto les permitía evaluar y seleccionar lo que es confiable. Para ello, se proyectó en el video-beam el buscador Google y se inició sesión en Google Académico. En esta plataforma se empezó a mostrar las diferencias que existen con el motor de búsqueda habitual, donde no existe filtro y salen páginas como Wikipedia, Yahoo!, El rincón del vago, entre otras; estas páginas son de libre edición y personas sin criterio académico pueden ser las fuentes primarias de información. En cambio, en el buscador académico, se

⁶⁵ ROJAS-REVOREDO, Verónica; HUAMANÍ, Charles; MAYTA-TRISTÁN, Percy. Plagio en publicaciones científicas en el pregrado: experiencias y recomendaciones. En: Revista médica de Chile, 2007, vol. 135, no 8, p. 1087-1088.

⁶⁶ ¿Se puede hablar de plagio en la política colombiana? [Anónimo] Revista Semana, 2016.

reconocía cómo la información que salía era, en su mayoría, artículos de investigación publicados por universidades o revistas indexadas nacionales e internacionales sobre temas específicos, en los cuales aparecían los autores y sus perfiles académicos, lo cual daba certeza de la confiabilidad de la información, ya que son expertos en los temas investigados. En la actividad, los estudiantes propusieron diferentes temas referentes a sus gustos y habilidades, lo cual permitió que se generaran numerosos ejemplos investigativos y que, incluso, nacieran ideas para el informe final de escritura.

Como punto final de esta fase del proyecto de aula, en la siguiente sesión se trabajó con los estudiantes los aspectos formales de las normas de citación para trabajos escritos. Es de suma importancia enseñar a los estudiantes estas normas, ya que

Un buen trabajo científico es aquel que se encuentra bien documentado. Un correcto uso de las citas, y la inclusión de las referencias bibliográficas, (más conocidas como bibliografía al final del trabajo), demuestran no sólo la honradez de la persona en reconocer que el trabajo no ha salido de su mente, si no también que esa persona se ha documentado, ha leído las principales aportaciones anteriores de personas mejores conocedores del tema, y que por tanto el documento ha sido sometido a un cuidado estudio.⁶⁷

Por esta razón, se hace necesario que el estudiante, después de saber buscar información verídica, tenga los conocimientos de cómo citar y que sus puntos de vista tengan otro tipo de sustentos, sin caer en el plagio.

Para los fines del proyecto de aula, se enfatizó en las normas APA, sin desconocer que también existían otros tipos de normas como la ICONTEC, MLA, entre otras. Para ello, fue muy útil el material de la Universidad Javeriana, disponible en la línea,

⁶⁷ FERNÁNDEZ, Mercedes. La importancia de las referencias bibliográficas y las citas en la elaboración de documentos y trabajos científicos y/o académicos. [online] 2006.

donde sintetiza de manera clara y sencilla las normas APA. Para este caso, a los estudiantes se les explicó y dio ejemplos que aparecen en el documento mencionado y se procedió a hacer ejercicios de citación y ejemplos por parte de ellos mismos. Este ejercicio fue complicado al principio, ya que ceñirse a una norma desconocida y hacer ejercicios de forma inmediata, puede generar algún tipo de choque o frustración por parte de ellos, tal cual como se evidenció. Sin embargo, la reflexión constante fue insistir en que los procesos de escritura y formalidad son complejos y que se aprenden con la práctica. Para algunos estudiantes fue muy fácil hacer los ejercicios de imitación de la norma, para otros fue más complicado; no obstante, la experiencia fue satisfactoria.

A partir de todos estos procesos llevados en la fase dos, los estudiantes ya estaban con bases más sólidas para enfrentarse a un proceso de búsqueda de información, lectura e interpretación de textos y, por último, a la escritura de un informe interpretativo en el cual demostrarían sus hallazgos fundamentados en la información recopilada y sus respectivos análisis y argumentos. Este ejercicio fue el planteado para iniciar los procesos de escritura académica desde la educación media.

2.2.3 Descripción de la fase 3 del proyecto de intervención didáctica: El proceso de escritura académica en la media vocacional. Terminada la fase dos, se llegó a consensos con los estudiantes sobre el informe que debían presentar, de manera individual, como producto final del periodo y eje fundamental del proyecto de aula. Para ello, se hicieron las precisiones necesarias con respecto a conocimientos que debían tener para empezar el proceso. Como primera medida, se habló del género, que ya fue definido en el marco teórico de este informe final. Se explicó de manera detallada en qué consiste el género con base en el capítulo “El informe” del libro: *Escribir en la universidad: Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Este material sirvió para

orientar a los estudiantes sobre las pautas necesarias para la escritura de un informe interpretativo sobre la carrera o futuro profesional que decidieron.

Para el trabajo de los estudiantes, se precisó la estructura del informe que consistía en: Presentación (de dónde nace y por qué se escribe el informe), definición de la carrera, ofertas académicas, campos de desempeño, análisis interpretativo de datos por el estudiante, valoración crítica del estudiante, comentario final y bibliografía. Como ejemplo, se les brindó a los estudiantes una idea de cada uno de los apartados del informe con base en la carrera *Licenciatura en español y literatura*, se les explicó paso por paso qué información iba en cada parte, además, se resolvieron dudas y se les indicó a los estudiantes que la investigación, interpretación y escritura del informe se iba a hacer por pasos y ellos iban a ir entregando una serie de avances, ya que, “al igual que la lectura, el aprendizaje de la escritura requiere la participación activa del escritor, quien debe aplicar estrategias en función de los subprocesos implicados en la producción de textos escritos: planificación (antes de la escritura), redacción (durante la escritura), y revisión (después de la escritura).⁶⁸ Por esta razón, se iba a revisar cada una de las etapas para hacer el acompañamiento y servir como mediador de conocimiento en el proceso de aprendizaje de la escritura académica.

2.2.3.1 Acercamiento a la escritura académica: Descripción de la experiencia en las etapas de escritura de los estudiantes. En esta sesión del informe final, se hará una descripción del proceso de escritura de informe de los estudiantes, con base en el diario de campo y los recursos didácticos utilizados para la ejecución del proyecto; el análisis de cada fase con relación a la teoría fundamentada, hace parte del siguiente capítulo. Sin embargo, se presentan los postulados teóricos de cada fase propuestos por Reina Caldera y Alexis Bermúdez, en el artículo Alfabetización académica: comprensión y producción de textos.

⁶⁸ CALDERA; BERMÚDEZ. Op. Cit., p. 249.

Para esta fase, también fue sumamente necesario el material que ofrece de forma libre y gratuita la Universidad Javeriana de Colombia en la página web: Centro de escritura Javeriana. Allí, se encontró un recurso para estudiantes para guiarlos en el proceso de antes, durante y después de escribir. Las guías se descargaron de la página y se les brindó el material impreso a los estudiantes, se discutió en clase y se puso en práctica. A continuación, se presenta la descripción de cada etapa y la reflexión sobre la importancia en el proceso de cada una de ella. El análisis de los productos de cada etapa que realizaron los estudiantes, se hará en el siguiente apartado.

2.2.3.1.1 Antes de la escritura. Para esta sesión se usó el material titulado “Antes de escribir: la planeación del texto”, de la Universidad Javeriana. Allí se dan las pautas necesarias para, según el género, planificar la escritura teniendo en cuenta la idea general del texto que se quiere escribir. En este subproceso de escritura es importante reconocer el propósito del texto, el lenguaje que se utilizará, el contenido y las personas a las que va dirigido. Sin la planificación, es muy probable que los estudiantes abandonen la tarea de escribir por posibles bloqueos de ideas sin desarrollo.⁶⁹ Por ello, en esta etapa, fue muy importante la socialización de ideas con los demás compañeros en el aula de clase, revisar las fuentes en donde estaban investigando la información y organizar las ideas para iniciar con la escritura de borradores.

En esta sesión el estudiante entregaba una planificación de texto general, en la cual presentaba las ideas claves que iba a desarrollar en cada apartado del informe, según la estructura sugerida. La entrega la podían hacer a mano o a computador, ya que son planificaciones y borradores. La idea fue que se sintieran a gusto con su proceso de escritura. La entrega final si tenían que hacerla a computador y cumplir con las normas APA, que fueron las elegidas para la presentación del informe.

⁶⁹ Ibíd. p.250

Con respecto al desarrollo de esta actividad, se evidenció que algunos estudiantes se veían frustrados a la hora de buscar información confiable con respecto a la valoración de la carrera en la actualidad ya que, usualmente, las páginas que tocaban estos temas eran blogs personales o foros en los cuales cualquier persona sin criterio profesional podía opinar. Para ello, se sugirió buscar artículos de periódicos y/o foros de universidades para que pudieran extraer ideas puntuales y sacar sus propias valoraciones. El resto de información, en su mayoría, la encontraban en las páginas de diferentes universidades de la ciudad, del país o internacionales; ya consistía, entonces, en la interpretación de los perfiles, campos de acción, pensum y demás, sacar las ideas que iban a desarrollar en sus respectivos informes.

En general, el desarrollo de este proceso fue satisfactorio ya que los estudiantes se mostraron bastante motivados por conocer más sobre su carrera y el proyecto de escritura. Como se ha mencionado en el marco teórico, la motivación es el eje principal para que el estudiante aprenda y desarrolle actividades para su mejoramiento personal.

2.2.3.1.2 Durante la escritura. Este proceso se llevó a cabo en varias sesiones en las cuales se analizó el material de la Universidad Javeriana sobre los recursos lingüísticos que había que tener en cuenta para el proceso durante la escritura. En este caso, los materiales seleccionados fueron: “Cohesión textual”, “Estructuración de párrafos”, “Escritura concisa”, “Guía de conectores”, “Ortografía general”, “Recurso sobre la coma”, “Signos de puntuación”, “Uso de mayúsculas y minúsculas”. Los estudiantes tenían el material impreso y, en el aula de clase, se explicó y discutió cada uno de ellos con el fin de que los conceptos quedaran claros. Por eso, las clases estuvieron llenas de ejemplos y mucho diálogo con los estudiantes.

Después de la información teórica necesaria para la escritura, se pudo iniciar con el proceso de redacción. Esta etapa consistió en plasmar, con base en la planificación de texto, todas las ideas sobre el papel de manera coherente y cohesionada y teniendo en cuenta aspectos formales de la lengua como la ortografía y la acentuación. Durante la escritura se

Comprende la materialización del pensamiento, el pase de la intención a la palabra escrita, es decir, la escritura formal de las ideas que el estudiante-escritor pretende comunicar. En este sentido, se hace necesario otorgar al estudiante espacio en el contexto universitario y tiempo suficiente para que pueda escribir sin presiones de ningún tipo, es decir, dando oportunidades a los alumnos de expresar sus ideas, revisar sus propios errores, autocorregirse, reformular sus borradores y mejorar paulatinamente su trabajo⁷⁰.

El proceso de escritura se llevó a cabo sin presiones y los estudiantes podían hacerlo desde sus casas y/o aula de clase. En todo momento se resolvieron dudas y se orientó a los estudiantes en el desarrollo de ideas y mejoría de su proceso. También se motivó a la revisión entre pares y sobre todo entre los trabajos que tenían que ver con la misma carrera o campo disciplinar. Este proceso se llevó a cabo de forma satisfactoria en la mayoría del grupo; sin embargo, hay casos de estudiantes donde la motivación fue decayendo en el momento de iniciar con la escritura formal. En estos casos, todo el tiempo se siguió realizando la motivación y se les recordaba que el proceso de escritura es complejo y requiere de tiempo, dedicación y disposición.

Esta etapa fue la más importante del proyecto ya que estaban en función de realizar el trabajo final. En el proceso, el rol del maestro fue de mediador o facilitador del

⁷⁰ Ibíd. p.254

aprendizaje quien, a partir del diálogo, estimulaba la metacognición en los estudiantes con el fin de que aprendieran del proceso.

Cabe destacar que el desarrollo de estrategias de metacognición es especialmente importante para la formación de un lector-escritor crítico, en tanto suponen no sólo la evaluación del texto que se lee o escribe sino la evaluación a uno mismo como lector-escritor, a las estrategias que pueden ser usadas para lograr la comprensión-composición y a los indicios que permiten demostrar que la comprensión y expresión de ideas ha sido lograda.⁷¹

Como se evidencia, era necesario que el estudiante tuviera conciencia de las herramientas lingüísticas que se les había ofrecido con el fin de que su composición escrita transmitiera de manera asertiva lo que quería expresar y, además, que cumpliera con las características propias del género y con la formalidad académica propia del entorno de producción. Esta conciencia le permitía aprender el proceso de escritura de un texto académico.

En general el proceso se llevó de manera adecuada, los estudiantes hicieron las preguntas necesarias, recibieron asesorías y acompañamiento en el proceso de escritura. Los datos analizados del proceso, a partir de dos muestras específicas, se evidenciarán en la siguiente sesión de este informe final.

2.2.3.1.3 Después de la escritura. Esta fue el último proceso de acompañamiento en la escritura. Para estas sesiones se utilizó el material “Después de escribir: pasos para revisar la escritura”, de la Universidad Javeriana. El recurso lo tenían los estudiantes de forma impresa y sirvió de orientación para la revisión, antes de cada

⁷¹ Ibíd. p.255

borrador y entrega final, del informe interpretativo que realizaban. El material los invitaba a finalizar esta fase con la revisión que

Supone volver sobre lo ya escrito, releyéndolo total o parcialmente para buscar defectos, errores o imperfecciones y corregir o reformular estos. Por lo tanto, docentes y alumnos entienden la revisión no sólo como la superación de faltas ortográficas, sino como una operación global de mejora, refinamiento y profundización del texto⁷².

Es decir, en esta etapa se reconoció que el valor de la escritura consistía en lograr transmitir al lector lo que se quería decir. Por ello, las revisiones debían partir de la planificación y procesos de borradores anteriores para corroborar si el texto final corresponde al plan inicial. En dado caso de que el contenido se hubiera desviado o no estuviera completo, el estudiante debía completar o mejorar su producto final con el fin de cumplir con las metas propuestas en la planificación del texto.

Este proceso fue realizado tres veces por los estudiantes ya que presentaron dos borradores y, por último, el informe final. En cada uno de ellos, se fue evidenciando un progreso en el proceso de escritura.

⁷² *Ibíd.* p.256

3. RESULTADOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: ANÁLISIS DEL PRODUCTO FINAL

A continuación, se presentará el análisis del proceso de escritura y producto final de dos textos escritos por los estudiantes, el género de producción fue *El Informe*. El criterio de elección para la muestra, fue escoger el texto que más se haya acercado a cumplir con los parámetros de la escritura académica y, también, el texto que más se distanciara. En este caso, el texto mejor elaborado corresponde a un informe de la carrera Artes audiovisuales. En el aula, existían otros cuatro trabajos correspondientes a la misma carrera. Con fines investigativos, se decidió tomar esta temática y comparar y analizar los textos dentro de la misma disciplina. Por esta razón, también se escogió el informe de otro estudiante cuyo tema también fue sobre la carrera de audiovisuales. No obstante, esta segunda muestra se distanciaba de la escritura académica.

Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones que, de manera general, consisten en validar cómo el proyecto de aula funcionaría en otros campos de conocimiento, si los resultados son mejorables y el posible derrotero que genera la investigación. Además, se argumenta cómo el proyecto aportó conocimiento nuevo en el universo de conocimientos sobre el problema investigado. Se presenta, asimismo, la bibliografía referenciada en este documento, aunque no es todo el universo de referencia documental que fue considerado en la experiencia de investigación de intervención didáctica.

3.1 ANÁLISIS DEL PROCESO: ANTES DE LA ESCRITURA

El *Antes de la escritura* correspondía a la planificación del texto con base en los recursos que orientaron las sesiones en el aula de clase. En ese sentido, a

continuación, se evidencia la planificación (trascricpción del original) de los dos textos escogidos para el análisis:

Tabla 6. Análisis del proceso "Antes de la escritura" en Evidencia 1 y Evidencia 2

Planificación de texto: Evidencia 1	Planificación de texto: Evidencia 2
<p>Presentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué trata el informe? - Objetivo del informe - Nombrar partes del informe <p>Introducción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepción general de las personas en la carrera situado en Colombia <p>Definición de la carrera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desde diferentes universidades - Desde el arte - Función del artista - ¿Por qué artes? <p>Campos de desempeño y ofertas académicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mirar los perfiles de egresado en las diferentes universidades y explicar por qué es necesario estudiar artes. - Analizar las ofertas académicas de diferentes universidades nacionales e internacionales (si existe el programa) <p>Conclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar críticamente la información y dar mi opinión. <p>Bibliografía</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia de lo que cito. 	<p>Presentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tema - Para qué-objetivo - Orden (subtítulos) <p>Introducción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cómo está la carrera en Colombia <p>Definición de la carrera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir la carrera desde diferentes fuentes. <p>Campos de desempeño y ofertas académicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - En qué se puede trabajar siendo artista, dónde puedo estudiar, cuál universidad es mejor para estudiar. <p>Conclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mi opinión de lo que pienso al respecto de lo que investigué. <p>Bibliografía</p> <ul style="list-style-type: none"> - Libros, autores y páginas que usé.

Debido a que los estudiantes ya sabían la estructura general del informe, la planificación de texto fue más sencilla para ellos. Usualmente, como se evidencia en el ejemplo, la planificación fue parecida y tenían claro qué aspectos incluir en cada punto del informe. Aparte de lo escrito, en el aula, se dialogó sobre la importancia de saber el qué, para qué y para quién se escribe, las circunstancias o contextos donde se enuncia y la organización que se le dará al texto con tal de que se cumpla con el objetivo. Se llegó a la conclusión de que el informe no iba a ser para presentárselo al maestro, sino que, aparte de ser una orientación vocacional para sí mismos, podría servir como orientación para los estudiantes de grados

inferiores que quisieran saber información sobre las ofertas académicas que ofrecen las universidades y todos los demás aspectos que incluirían los textos.

Como manifiesta Figueroa y Pérez⁷³ esta etapa de la escritura es fundamental ya que ofrece un orden y permite que el escritor novato no olvide aspectos importantes para la redacción de su trabajo; además, advierten que este proceso siempre será necesario, aunque, en la medida del tiempo y la experiencia del escritor, este proceso pasará a hacerse de forma mental, sin necesidad de trasladarla a la hoja de papel.

Sin embargo, también se evidencian una serie de desaciertos en la planificación, lo cual podría complicar el desarrollo del texto, tales como: se evidencia una planificación de ideas general, no obstante, no hay una división entre ideas principales y/o secundarias, en ocasiones, las ideas son tan generales que no dan indicios de un sentido particular sino muy general de la temática que se va a exponer. Es decir, se puede concluir que los estudiantes le dan más prioridad a la estructura del texto, que al contenido o lo que quieren decir. Por ejemplo, en los dos casos se presenta lo siguiente:

Evidencia 1:

Conclusión: Evaluar críticamente la información y dar mi opinión.

Evidencia 2:

Conclusión: Mi opinión de lo que pienso al respecto de lo que investigué.

En ninguno de los dos casos se evidencia la planificación o el orden en el cual van a expresar sus opiniones, no se saben cuántas son, cómo se organizan ni cómo se argumentan. Por lo tanto, se presenta una planificación de estructura más no de

⁷³ FIGUEROA MEZA, Rosa Aura; SIMÓN PÉREZ, José Rafael. Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita: una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (ipc). *Revista de investigación*, 2011, vol. 35, no 73, p. 119-148.

contenido. Debido a esto, se les recomendó a los estudiantes en planificar sus ideas y desarrollarlas de manera superficial con el fin de organizarlas y no repetir información en cada uno de los apartados del informe final.

3.2 ANÁLISIS DEL PROCESO: DURANTE LA ESCRITURA

El *Durante la escritura* equivale a la etapa en la cual el estudiante prioriza aspectos como la validez de la documentación e información utilizada, la organización coherente y cohesionada del texto, la formalidad de la escritura académica y las características principales del género informe.

Antes de este proceso, se garantizó que, tal cual como se explicó en la descripción de estas fases, el estudiante, a partir del material brindado, las explicaciones y el diálogo en clase, conociera y tuviera el conocimiento necesario para la escritura de su informe y su primer borrador estuviera muy cerca la versión final.

A continuación, se presentan los aspectos que se analizaron durante el proceso de escritura y la presentación de borradores. Cabe resaltar que, para el siguiente análisis, se escogieron solo apartados necesarios para poder brindar una versión general de las muestras. Las conclusiones de cada categoría, se hicieron con base en la totalidad de los textos y se tuvieron en cuenta sus características principales para los juicios y valoraciones académicas mencionadas en cada una de ellas.

3.2.1 Coherencia. La coherencia es una propiedad del texto que se basa en la estabilidad del contenido, es decir, considera el significado total del informe, a partir de las relaciones pragmáticas y semánticas intertextuales y de contenido⁷⁴. En este caso, se revisaba la articulación del tema con respecto a la planificación del texto,

⁷⁴ BLANCAFORT, Helena Calsamiglia; TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir: manual de análisis del discurso. Grupo Planeta (GBS), 2007. p.57.

la documentación acerca del mismo, el análisis y valoraciones críticas del autor y las conclusiones generales.

A continuación, se escoge solo un apartado del texto para el análisis de coherencia y así evidenciar los aciertos y desaciertos de los sujetos.

Evidencia 1

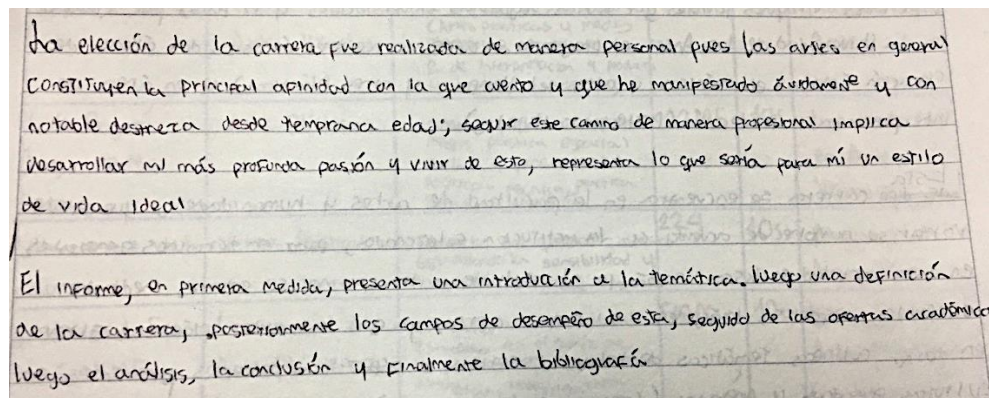


Figura 2. Evidencia 1

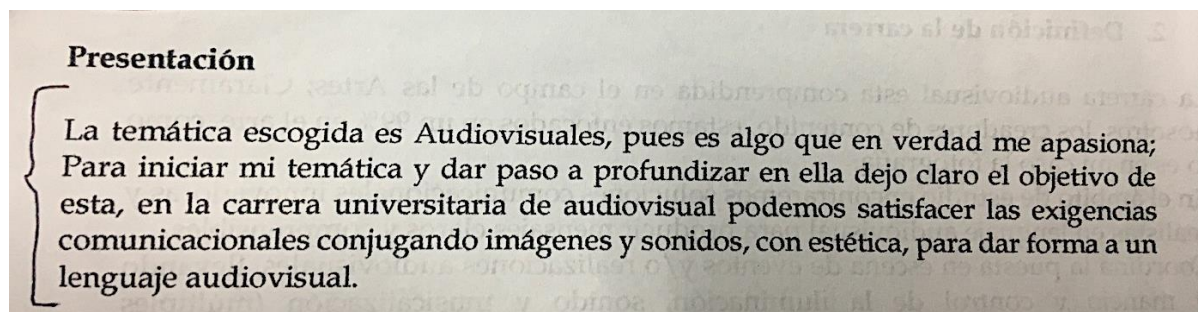
“La elección de la carrera fue realizada de manera personal pues las artes en general constituyen la principal afinidad con la que cuento y que he manifestado ávidamente y con notable destreza desde temprana edad; seguir este camino de manera profesional implica desarrollar mi más profunda pasión y vivir de esto, representa lo que sería para mí un estilo de vida ideal.

El informe, en primera medida, presenta una introducción a la temática. Luego una definición de la carrera, posteriormente los campos de desempeño de esta, seguido de las ofertas académicas, luego el análisis, la conclusión y finalmente la bibliografía.”

Se presenta un fragmento de la evidencia 1 que corresponde al borrador del texto que más se acercó a cumplir con las características de la escritura académica de un informe. El fragmento corresponde a la sección “presentación” y se evidencia allí como el estudiante establece relaciones de coherencia en su argumentación, desde la experiencia, de por qué eligió la respectiva carrera para el informe y la organización general del texto. Existe una estabilidad y comprensión en el contenido, ya que sus oraciones reflejan una conexión semántica con respecto a su elección de carrera universitaria y la estructura que propone para su informe es reflejo de su interés por abarcar en totalidad la temática lo cual también aumenta la argumentación de su elección.

Evidencia 2

Figura 3. Evidencia 2



“La temática escogida es Audiovisuales, pues es algo que en verdad me apasiona; Para iniciar mi temática y dar paso a profundizar en ella dejo claro el objetivo de esta, en la carrera universitaria de audiovisual podemos satisfacer las exigencias comunicacionales conjugando imágenes y sonidos, con estética, para dar forma a un lenguaje audiovisual.”

Se presenta un fragmento del informe de la evidencia 2 que también hace parte de la sección presentación, aunque, en este caso, es la totalidad del apartado. En este caso, se muestra que el estudiante no tiene un desarrollo claro de las ideas que

hacen parte de esta sección del trabajo. No explica la importancia de la carrera de Audiovisuales ni explica la organización general del texto.

En la corrección se le invita al estudiante a revisar su planificación del texto y a argumentar de manera coherente su elección de carrera para el informe y que le explique al lector la organización del texto.

Como se muestra, los dos textos difieren mucho en coherencia. Se puede inferir que la claridad y vocación por las carreras elegidas interfieren en sus procesos de escritura académica ya que en la evidencia 1, el estudiante argumenta las razones por las cuales elige la carrera de audiovisuales para su vida y, en su discurso, existe una marca de identidad al expresar que es una afinidad que ha manifestado con destreza desde su temprana edad. Esta respuesta permite concluir que también existen un vínculo afectivo y emocional lo cual genera que su redacción sea más coherente ya que, según los presupuestos teóricos que se tuvieron en cuenta para este proyecto, con respecto a la pedagogía y didáctica, la motivación cumple un papel fundamental en el desarrollo de competencias y aprendizajes significativos de los estudiantes. Por el contrario, en la evidencia 2, el estudiante manifiesta que la carrera de audiovisuales le apasiona, pero no explica las razones ni su relación con ella. La falta de claridad en su vocación interfiere en la escritura coherente de su informe.

3.2.2 Cohesión. La cohesión es una propiedad del texto que sucede en su interior a través de marcas lingüísticas que funcionan como un grupo de enlaces que establecen relaciones de significado. Estos hechos permiten una acertada interpretación, en este caso, corresponde a una manifestación de la coherencia.⁷⁵

⁷⁵ Ibid. p.59.

Por razones investigativas, se analizará el mismo fragmento, tanto de la evidencia 1 como de la evidencia 2, utilizado para el análisis de la coherencia.

Evidencia 1

“La elección de la **carrera** fue realizada de manera personal **pues** las **artes en general** constituyen la principal afinidad con la que cuento y que he manifestado ávidamente y con notable destreza desde temprana edad; seguir este **camino** de manera profesional implica desarrollar **mi** más profunda pasión y vivir de **esto**, representa lo que sería para **mí** un estilo de vida ideal.

El informe, en primera medida, presenta una introducción a la temática. **Luego** una definición de la **carrera**, **posteriormente** los campos de desempeño de **esta**, seguido de las ofertas académicas, **luego** el análisis, la conclusión y **finalmente** la bibliografía.”

En este fragmento se respeta la cohesión. Se puede evidenciar procedimientos que garantizan la unidad de sentido. Por ejemplo, aparece, la reiteración a partir de la sinonimia (“artes” y “camino” reemplazan “carrera”). De igual manera, se presenta la referencia, es decir, cuando se utiliza un pronombre para reemplazar palabras u oraciones mencionadas anteriormente en el texto (“ésta” reemplaza “carrera”). También, el pronombre personal “mi” en “*desarrolla mi más profunda pasión*” hace referencia a la primera persona del singular lo cual le da fuerza al carácter subjetivo de la posición que se presenta. Asimismo, se evidencia el uso de conectores que permiten relacionar diferentes oraciones (“posteriormente”, “luego”, “finalmente”, etc.).

Evidencia 2

“La temática escogida es Audiovisuales, pues es algo que en verdad me apasiona; Para iniciar mi temática y dar paso a profundizar en ella dejo claro el objetivo de esta, en la carrera universitaria de audiovisual podemos satisfacer las exigencias comunicacionales conjugando imágenes y sonidos, con estética, para dar forma a un lenguaje audiovisual.”

La evidencia 2 presenta la sinonimia como recurso de cohesión (“temática” es reemplazada por “ella” y “esta”). Además, al inicio usa el conector “pues” para enlazar la idea siguiente; sin embargo, para el resto del texto no se utilizan conectores para relacionar las otras. La puntuación es insuficiente, por ello, no se entienden las oraciones. Es así como, el punto de vista no queda bien claro, la argumentación no es precisa y la opinión de la persona que escribe pierde fuerza y sentido. Por esta razón, se indica que la cohesión responde, también, a la coherencia.

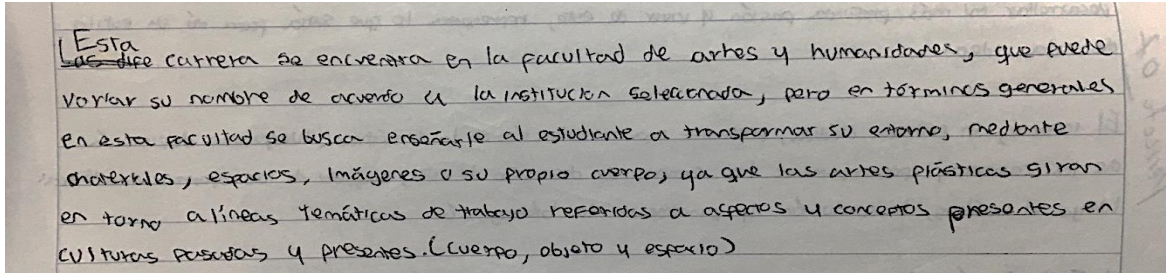
3.2.3 Ortografía. La ortografía responde al conjunto de normas para escribir una lengua; en este caso, la lengua española. La cultura académica exige lineamientos en la escritura y le dan gran importancia a este aspecto ya que, como manifiesta Medina Guerrero⁷⁶, no solo tiene un valor estético sino de cohesión y coherencia, dado que, según la acentuación gráfica, la palabra puede cambiar su significado.

A continuación, se escoge solo un apartado del texto para el análisis de ortografía y así evidenciar los aciertos y desaciertos de los sujetos.

⁷⁶ MEDINA GUERRA, Antonia María, *et al.* La enseñanza de la ortografía en la universidad. 1994. p.87.

Evidencia 1

Figura 4. Evidencia 1



“Esta carrera se encuentra en la facultad de artes y humanidades, que puede variar su nombre de acuerdo a la institución seleccionada, pero en términos generales en esta facultad se busca enseñarle al estudiante a transformar su entorno, mediante (...), espacios, imágenes o su propio cuerpo, ya que las artes plásticas giran en torno a líneas temáticas de trabajo referidos a aspectos y conceptos presentes en culturas pasadas y presentes. (Cuerpo, objeto y espacio)”

En la evidencia 1 se presenta una excelente ortografía, incluso, siendo un texto escrito a mano; es decir, ningún procesador de texto corrigió de manera automática, lo cual permite inferir que el estudiante tiene conocimientos sobre el tema. En este caso, solo hizo falta la mayúscula en “*la facultad de Artes y Humanidades*”, ya que es un nombre propio y según la norma se aplica la mayúscula.

Evidencia 2

Figura 5. Evidencia 2

- En general, estas 3 universidades no brindan un servicio diferente, dirigido a públicos diferentes; En mi caso mi enfoque principal es dirigido y fundamentado en la creación audiovisual por medio del video, por lo cual la mejor opción sería el Harvard, claramente los costos se incrementarían considerablemente a causa de que está situada en otro país, por lo cual aparte de los \$3.000 dólares tendríamos que incluir gastos de subsistencia y vivienda.

“En general, estas 3 universidades no brindan un servicio diferente, dirigido a públicos diferentes; En mi caso mi enfoque principal es dirigido y fundamentado en la creación audiovisual por medio del video, por lo cual la mejor opción sería el Harvard, claramente los costos incrementarían considerablemente a causa de que está situada en otro país, por lo cual aparte de los \$3.000 dólares tendríamos que incluir gastos de subsistencia y vivienda.”

En la evidencia 2 también se presenta una excelente ortografía. Sin embargo, en este caso, si está escrito en digital, es decir, el procesador de texto pudo arreglar las falencias. No obstante, sea el caso, no se evidencian problema de coherencia o cohesión debido a la ortografía.

3.2.4 Registro léxico especializado formal. El lenguaje formal es parte de la cultura académica y se funde, incluso, con cada disciplina específica, responde a formas y convenciones discursivas que hacen aceptables los textos, ya que exigen del escritor una conciencia lingüística del contexto o situación de enunciación lo cual hace los textos se doten de un discurso especializado, claridad y sencillez sintáctica y semántica y otras características propias de los géneros escritos⁷⁷.

Según M.A.K. Halliday⁷⁸ (1978) la lengua se transforma según tres categorías principales:

- El “campo” que es el contexto social en el cual se desarrolla la situación comunicativa. A su vez, el tema tratado por los participantes.

⁷⁷ MAYORDOMO, Juan Luis Gallego. Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza de EPFA (español para fines académicos). En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002*. 2003. p. 274-287.

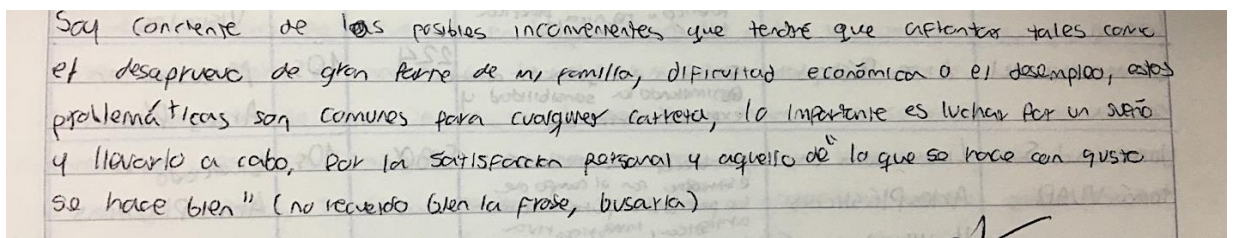
⁷⁸ HALLIDAY, Michael AK. *Lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica USA, 2001.

- El “modo” que es el medio o canal escogido para la comunicación (oral o escrito). Cabe destacar que en cada medio se fijan uno géneros discursivos que se adaptan a un conjunto de reglas específicos según su función social.
- El “tenor” o “estilo” que se refiere a la relación entre los participantes y determina el grado de formalidad y las marcas de subjetividad u objetividad. Depende del grado social de los participantes y el tipo de relación que tienen, se modifica el registro.

Según lo anterior, el campo donde se desarrolla la situación comunicativa, en este caso, es el aula de clase de educación media, donde se simula un contexto académico más exigente, tipo universitario, con el fin de preparar a los estudiantes para las culturas académicas universitarias. El modo escogido para la comunicación es la escritura académica bajo los parámetros del informe como género discursivo. Por último, cabe destacar, con respecto al estilo, que los estudiantes están simulando el contexto netamente académico ya que aún se encuentran en la educación media. Sin embargo, reconocían las aclaraciones del lenguaje formal e informal, sin desconocer que, en vista de que aún no se encuentran dentro de la cultura académica específica y disciplinar, su relación con el lenguaje especializado aún no se evidencia. A continuación, se escoge solo un apartado del texto para el análisis del lenguaje formal y así evidenciar los aciertos y desaciertos de los sujetos.

Evidencia 1

Figura 6. Evidencia 1



<Soy conciente (sic) de los posibles inconvenientes que tendré que afrontar tales como el desapruebo (sic) de gran parte de mi familia, dificultad económica o el desempleo, estas problemáticas son comunes para cualquier carrera, lo importante es luchar por un sueño y llevarlo a cabo, por la satisfacción personal y aquello de “lo que se hace con gusto se hace bien” (no recuerdo bien la frase, buscarla)>

En la evidencia 1, a excepción de la ortografía que, efectivamente, le quita un carácter formal a la escritura, se puede demostrar cómo el escritor se preocupa por dar su opinión personal estructurando su discurso en oraciones completas y ordenadas, con el fin de que no se lea coloquial. Además, algo que resaltar es su conciencia lingüística en la redacción cuando, al final del párrafo seleccionado para la muestra, recurre a una frase, dicho o argumento de otra persona, por lo cual usa las comillas y, aparte, como es un borrador, propone para la siguiente entrega, buscar de quién es la frase para terminar su texto y argumentar mejor de esta manera.

Evidencia 2

Figura 7. Evidencia 2

- En general, estas 3 universidades no brindan un servicio diferente, dirigido a públicos diferentes; En mi caso mi enfoque principal es dirigido y fundamentado en la creación audiovisual por medio del video, por lo cual la mejor opción sería el Harvard, claramente los costos se incrementarían considerablemente a causa de que está situada en otro país, por lo cual aparte de los \$3.000 dólares tendríamos que incluir gastos de subsistencia y vivienda.

“En general, estas 3 universidades no brindan un servicio diferente, dirigido a públicos diferentes; en mi caso mi enfoque principal es dirigido y fundamentado en la creación audiovisual por medio del video, por lo cual la

mejor opción sería el Harvard, claramente los costos se incrementarían considerablemente a causa de que está situada en otro país, por lo cual aparte de los \$3.000 dólares tendríamos que incluir gastos de subsistencia y vivienda.”

En la evidencia 2, se muestra como el estudiante también hace su esfuerzo por mantener, a pesar de algunos errores de cohesión, la formalidad en la escritura, al usar oraciones completas sin registro coloquial. Además, argumenta, a partir de la experiencia, sin recurrir a lenguaje informal o cotidiano.

En los dos casos, los estudiantes entendieron que la escritura pertenecía contextos específicos y que la idea del ejercicio era iniciar su integración a la cultura académica. Razones que se evidencian en su esfuerzo por escribir formalmente.

3.2.5 Argumentación. Según Cuervo y Flórez⁷⁹, la argumentación es un proceso en el cual el autor mantiene determinados principio o ideas con base en el razonamiento; por esta razón, argumentar es ofrecer apoyos o pruebas frente a una conclusión. Además, cabe resaltar que estos autores proponen que puede existir una argumentación subjetiva, que se basa en las opiniones personales del escritor y una argumentación científica que se basa en la veracidad y comprobación de los hechos.

En el caso del ejercicio de escritura académica en el proyecto de aula ejecutado, los estudiantes podían hacer uso de las dos ya que el género es un informe interpretativo en el cual su análisis y argumentos se derivan de la información recolectada de diferentes fuentes.

⁷⁹ CUERVO ECHEVERRI, Clemencia Lucía, et al. El regalo de la escritura: cómo aprender a escribir. 2005. p.15.

En los informes de los estudiantes, según la planificación, había información que debía incluirse y argumentarse. Por recursos investigativos, se decide analizar esta información, a partir de algunas preguntas orientadoras, para evidenciar si los escritores argumentaron de forma ideal sus posturas.

a) ¿Por qué eligieron esa carrera?

Evidencia 1

“La elección de la carrera fue realizada de manera personal pues las artes en general constituyen la principal afinidad con la que cuento y que he manifestado ávidamente y con notable destreza desde temprana edad; seguir este camino de manera profesional implica desarrollar mi más profunda pasión y vivir de esto, representa lo que sería para mí un estilo de vida ideal.

Evidencia 2

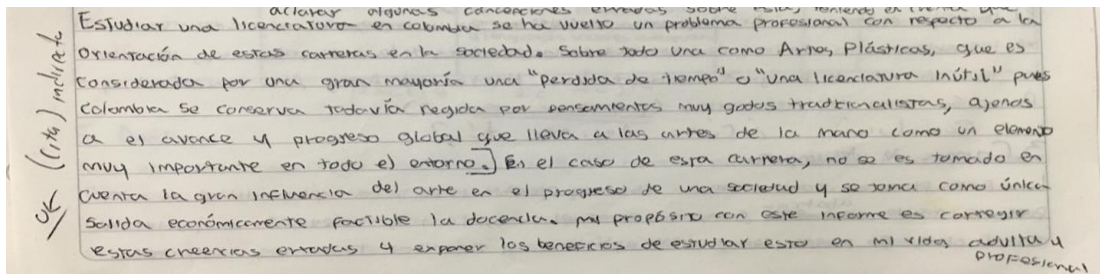
“La temática escogida es audiovisuales, pues es algo que en verdad me apasiona.”

En la evidencia 1 se muestra como el estudiante justifica su elección desde una mirada personal usando el argumento causal cuya función es relacionar dos hechos y manifestar lo que los provoca. En éste primer caso, la estudiante siempre ha sentido afinidad con la carrera audiovisuales porque cuenta con la actitud y aptitud para desempeñarse en este campo, por esta razón, decide esta carrera para su futuro. Por el contrario, en la evidencia 2, el sujeto, aunque podría ser un argumento causal, igual que el primer caso, no desarrolla la idea y se queda sin una forma acertada de argumentación.

b) ¿Qué ventajas o desventajas tiene la carrera?

Evidencia 1

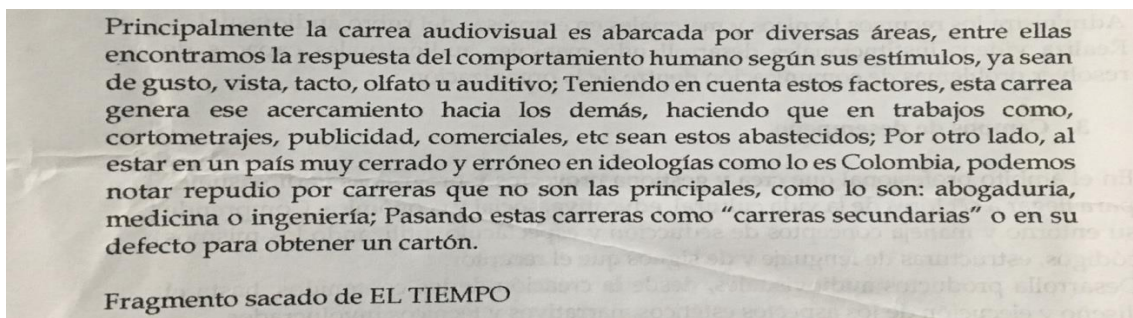
Figura 8. Evidencia 1



“Estudiar una licenciatura en Colombia se ha vuelto un problema profesional con respecto a la orientación de estas carreras en la sociedad. Sobre todo una como Artes Plásticas, que es considerada por una gran mayoría una “pérdida de tiempo” o “una licenciatura inútil” pues Colombia se conserva todavía regida por pensamientos muy godos tradicionalistas, ajenos a el avance y progreso global que lleva a las artes de la mano como un elemento muy importante en todo el entorno. En el caso de esta carrera, no se es tomado en cuenta la gran influencia del arte en el progreso de la sociedad y se toma como única salida económicamente factible la docencia.

Evidencia 2

Figura 9. Evidencia 2



“Principalmente la carrera audiovisual es abarcada por diversas áreas, entre ellas encontramos la respuesta del comportamiento humano según sus estímulos, ya sean de gusto, vista, tacto, olfato u auditivo; Teniendo en cuenta estos factores, esta carrera genera ese acercamiento hacia los demás, haciendo que, en trabajos como cortometrajes, publicidad, comerciales, etc. Sean estos abastecidos; Por otro lado, al estar en un país muy cerrado y erróneo en ideologías como lo es Colombia, podemos notar repudio por carreras que no son las principales, como lo son: abogaduría, medicina o ingeniería; pasando estas carreras como “carreras secundarias” o en su defecto para obtener un cartón.

Fragmento sacado del EL TIEMPO

Con respecto a esta pregunta, las dos evidencias demuestran un afán de demostrar su idea a partir de argumentos por generalización, en la cual manifiestan que las artes plásticas no están muy valoradas en Colombia, a comparación de otras carreras. También, se nutren de fuentes diferentes, que podrían ser intentos de argumentos de autoridad. En la evidencia 1, es una cita indirecta que en la revisión se informó que hacía parte de un artículo escrito para el periódico “El espectador” por un profesor de la Universidad Nacional, se le orientó al estudiante buscar la cita y la referencia adecuada para que su texto tuviera calidad argumentativa. En el caso de la evidencia 2, el fragmento, como lo indica, es extraído del periódico “El Tiempo”. Se le orientó, de igual forma, para la entrega final, revisar la cita y la referencia adecuada.

Lo anterior muestra como los estudiantes buscan las formas más indicadas para avalar sus ideas y que su informe adquiriera una calidad argumentativa e interpretativa, dignas de la formalidad del género y la cultura académica.

La corrección de los borradores fue de gran ayuda para la orientación de los estudiantes y para las respectivas correcciones. Reconocer el error y buscar

estrategias para solucionarlo, nutrió la experiencia pedagógica y didáctica; además, contribuyó al aprendizaje de la escritura académica de los estudiantes.

c) ¿Dónde se podría estudiar la carrera y por qué elegir esa opción?

Evidencia 1

Figura 10. Evidencia 1

9 Ofertas académicas

Universidad	Nombre de la Carrera	Enfoque académico	SINIBS	Duración	Título otorgado
U. de los Andes	Licenciatura en Artes Visuales	2 áreas de creación: Artes plásticas y medios electrónicos y artes del libro; 2 de intervención y producción de arte y proyectos	1527	8s	Maestro del Arte
U. de Bogotá Jorge Tadeo Lozano	Artes Plásticas	áreas de práctica visual, en medios plásticos especiales, social y pensamiento político y artístico, práctica teórica y ejecución	12145	10s	Licenciado (a) en Artes Visuales
Universidad del Cauca	Artes Plásticas	Formación del quehacer artístico, determinando la sensibilidad y expresión artística	224	10s	Maestro en Artes Plásticas
Universidad San Tomás VUAD	Licenciatura en Artes Plásticas y visuales	establecer una relación estrecha con el campo de la pedagogía para la educación artística, investigativa, humanística y pedagógica	54806	10s	Licenciado en Artes Plásticas y Visuales
Universidad Antonio Nariño	Artes plásticas y visuales	aborda en diferentes áreas de las artes plásticas y visuales como el dibujo, pintas, esculturas y lenguajes visuales contemporáneos. En aspectos técnicos y proyectivos	103205	10s	Maestro en Artes Plásticas y visuales

Ancho y de Julio

Evidencia 2

Figura 11. Evidencia 2

UNIVERSIDAD	ENFOQUE	VALOR
UNAB, Bucaramanga	Esta universidad nos ofrece un gran ámbito en el estudio focal y preciso en el área comercial; áreas dedicadas para tales objetivos, proyectos enfocados en la comercialización en el medio audiovisual	\$3.400.000
HARVARD, California USA	Esta universidad nos ofrece el acercamiento técnico en el material utilizado en cada proyecto, enfocado en el área del backstage, uso funcional por medio de la creación del video (mas que todo se enfoca en la grabación)	\$3.000 USD
UDBA, Argentina	Esta universidad nos ofrece el estudio de recursos en la hora de la creación audiovisual, como mantener y refrescar una mente sana llena de inspiración, lecturas diarias aplicadas en cada campo visto	\$25.000.000 australes

- En general, estas 3 universidades no brindan un servicio diferente, dirigido a públicos diferentes; En mi caso mi enfoque principal es dirigido y fundamentado en la creación audiovisual por medio del video, por lo cual la mejor opción sería el Harvard, claramente los costos se incrementarían considerablemente a causa de que está situada en otro país, por lo cual aparte de los \$3.000 dólares tendríamos que incluir gastos de subsistencia y vivienda.

Con respecto a estas preguntas, las evidencias muestran como, en los dos casos, los estudiantes utilizan tablas comparativas donde incluyen las universidades que ofertan la carrera de audiovisuales, tanto a nivel nacional como internacional. En la evidencia 1, se presenta la tabla que compara los enfoques académicos; sin embargo, no analiza ni elige alguna universidad en especial, por lo tanto, se le recomienda escribir su análisis. En la evidencia 2, incluye el enfoque y los costos de cada carrera según la universidad; además, analiza que, según sus gustos y enfoque que quiere para su vida profesional, hay una universidad que se adapta al perfil, aunque se sale de su presupuesto, lo cual sería un obstáculo. En estos casos, el tipo de argumento utilizado fue la analogía, que consiste en afirmar una noción a partir de la comparación de elementos que se relacionan entre sí. En la evidencia específica se muestra cómo los estudiantes comparan las diferentes carreras en relación con sus proyecciones, gustos y afinidades para, de esta manera, obtener una conclusión y mejor elección.

Es preciso mencionar como este ejercicio nutrió la perspectiva profesional y orientó a los estudiantes a tomar decisiones frente a su futuro. Analizar las carreras, desde diferentes universidades, teniendo en cuenta costos, enfoques y gustos personales, permitió que el estudiante se mostrara crítico y se tomara su tiempo para meditar en las decisiones próximas a tomar.

3.2.6 Citas y referencias. Se entiende por cita a la mención de un texto ajeno al escritor del trabajo, es decir, una idea de otro autor que servirá del sustento para el trabajo en marcha. Existe la cita directa o textual que es la que se copia y pega tal cual como el autor la menciona; también existe la indirecta que es donde el autor de un texto parafrasea la idea de otro autor. En los dos casos y depende de la norma de citación que se use, se debe incluir la marca en el texto que se realiza, ya que permitirá evidenciar que esa idea no es propia sino de otro. Aparte de las citas, se encuentran las referencias que son las que van al final de cada trabajo y brindan la información específica de la fuente de donde fue extraída la información del autor

citado; generalmente, se ordenan por orden alfabético. Deben incluirse solo las obras citadas en el texto, no se incluye bibliografía consultada sin ser mencionada⁸⁰.

En el proyecto, se ofrecieron pautas de citación y referenciación a partir de la norma APA, ya que es una de las más usada en el ambiente académico universitario. Se les explico a los estudiantes la importancia de hacerlo ya que, de olvidarlo, caerían en problemas de plagio que no solo serían de índole académico sino legales. Además, porque:

Todo texto, desde su creación, está determinado por otros que le preceden; en consecuencia, debe interpretarse a la luz de éstos. En el caso de la escritura científica, las citas a trabajos ajenos es una práctica común, y su construcción se apoya en lo ya existente. El uso de la cita no es un hecho aislado ni ajeno a la tarea de escribir, y se ocupa de dar cuenta de la relación entre un texto y los que le han servido como referentes en su construcción.⁸¹

Con lo anterior, se justificaba y se hacía funcional el conocimiento sobre citación que se les brindó a los estudiantes ya que, de ahora en adelante, en sus producciones académicas los tenían que usar, incluso, como sustento argumentativo de sus saberes. No obstante, en el proceso de escritura, este tópico fue el que les generó más complejidad en el momento de ponerlo en práctica, ya que, según todo el curso, nunca habían usado este tipo de reglas en la escritura ni sabían que existían. Por lo tanto, era un conocimiento totalmente nuevo.

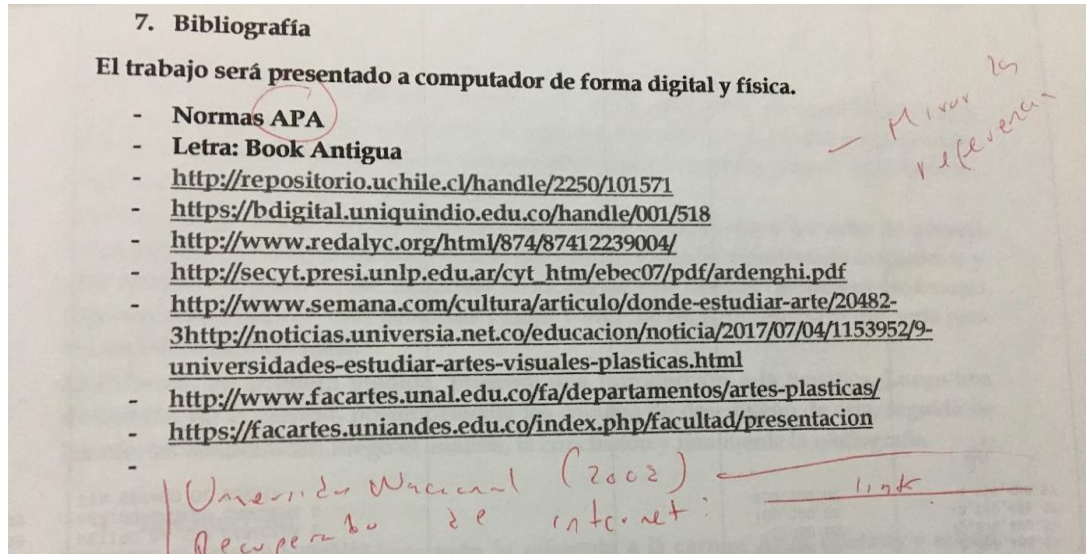
A continuación, se elige una las bibliografías de los borradores presentados por las evidencias tenidas en cuenta en este informe final.

⁸⁰ FERNÁNDEZ, M. La importancia de las referencias bibliográficas y las citas en la elaboración de documentos y trabajos científicos y/o académicos. 2006. p.12.

⁸¹ ANGULO MARCIAL, Noel. La cita en la escritura académica. *Innovación educativa (México, DF)*, 2013, vol. 13, no 63, p. 95-116.

Evidencia 1

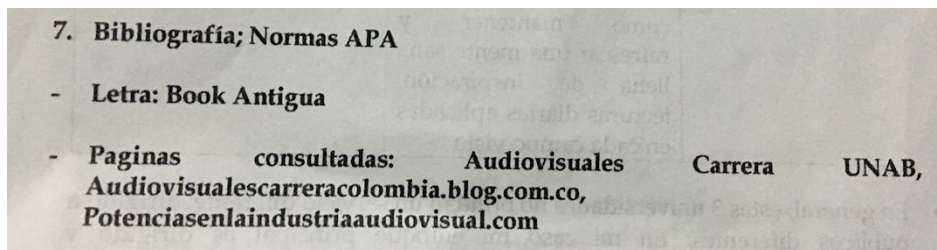
Figura 12. Evidencia 1



En la evidencia 1 se muestra cómo el estudiante no tiene en cuenta las normas de referenciación, por esta razón, se orienta a corregir esta sección; sin embargo, el hecho de que existan los link, indica que existen citas en el trabajo y que, además, por el contenido que se deja apreciar, existió un primer proceso investigativo de buena calidad, al recorrer páginas web con criterio académico como lo son universidades, bases de datos científicas y, como primera medida de información y/o contextualización, periódicos y revistas de alto reconocimientos en el país.

Evidencia 2

Figura 13. Evidencia 2



A diferencia de la evidencia 1, estas referencias bibliográficas, aparte de no cumplir con las normas orientadas, dejan ver que el criterio académico de la investigación es bastante informal ya que sus fuentes refieren un blog de libre edición y una página de celebridades aficionadas por las artes audiovisuales. Se le orientó al estudiante a buscar fuentes confiables y otorgarle calidad argumentativa a su texto.

3.3 ANÁLISIS DEL PROCESO: DESPUÉS DE LA ESCRITURA

Este proceso se generó justo después de la escritura de borradores. En este momento, se orientó al estudiante y se le animó a localizar y revisar los aciertos y desaciertos de sus textos, conforme a las apreciaciones dadas en la revisión, para su resolución o reescritura. Por ello, la revisión textual siguió una serie de pasos: a) lectura de borradores para evaluar el texto; b) comprensión de su proceso a partir de la lectura; c) descubrimiento de las carencias del texto: repeticiones, ambigüedades, carencia de información, entre otras; d) Reescritura o modificaciones de apartados del texto. Esta revisión, aparte de ser orientada por el maestro, fue reforzada en la coevaluación entre pares.

La escritura en colaboración (hablar para aprender) suele conseguir logros mayores que la individual, ya que la revisión de un mismo texto entre varios crea una situación de comunicación susceptible de hacer surgir en mayor medida demandas de esclarecimiento (se contrastan y comparten ideas y se elaboran conjuntamente posibles soluciones o alternativas; se hacen planes hablando sobre escritura; se presta atención personalizada entre iguales; se acepta más fácilmente el modelo de compañeros; etc.), a la vez que facilita la identificación de los problemas retóricos, la toma de decisiones acerca de las modificaciones y la reformulación de las mismas⁸².

⁸² ANGULO, Teodoro Álvarez. Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de Secundaria. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 2017, no 41.

Los estudiantes se organizaban en grupos de afinidad disciplinar. En el caso de que existieran las mismas carreras, era más sencillo, como las evidencias escogidas para este informe que son de “Artes audiovisuales”. De lo contrario, se agruparon en campos de formación semejantes, por ejemplo: Ingenierías, ciencias humanas, ciencias de la salud, ciencias básicas, artes, etc. El diálogo entre pares permitió la colaboración entre todos en cuestión de redacción, revisión de fuentes y elementos principales del género.

Es necesario mencionar que, aunque fue de gran impacto el aprendizaje colaborativo entre pares, la mediación del profesor cuyo rol fue trascendental en la revisión de textos de forma individual, sirvió mucho de orientación, en la gran mayoría, para la solución de dudas y descubrimiento de errores y desaciertos que se pudieron enmendar en el proceso para la entrega de su producto final.

A continuación, la parte final del análisis se enfocará en los informes finales de los alumnos, luego de su determinada corrección y mejoramiento de la escritura académica. Para ello, se usó una rejilla de evaluación que incluía todos los aspectos evaluados en el proceso de escritura. La escala de valoración fue numérica y se distinguió de la siguiente manera:

- Criterios de evaluación

- 5.0 El aspecto se cumple en su totalidad
- 4.0 El aspecto está casi completo y solo necesita algunas adecuaciones
- 3.0 El aspecto se cumple de forma parcial
- 2.0 El aspecto se cumple con dificultad y merece correcciones
- 1.0 El aspecto no se cumple y requiere una relaboración total

A continuación, se presentan las rejillas de evaluación, con sus respectivos comentarios y análisis, de las dos evidencias que se han trabajado en este informe final.

Evidencia 1

Tabla 7. Análisis del producto final: Evidencia 1

Criterio	Descripción	Valoración	Observaciones
Coherencia	Se articula la información del informe y es coherente con la documentación acerca del mismo. Las ideas responden al propósito general del texto.	5.0	El informe es coherente con respecto a cada apartado y la documentación cumple con la información necesaria.
Cohesión	El texto tiene redacción clara y precisión lingüística.	4.0	En el texto final, al igual que los borradores, falta precisión lingüística en algunos apartados; entre ellos, es necesario hacer más precisión en el uso de conectores y la puntuación.
Validez	Las inferencias y conclusiones que se hacen son creíbles y razonables con respecto a la información suministrada.	4.0	Puede que las conclusiones del análisis sean acertadas; sin embargo, es necesario más precisión en el desarrollo de esas ideas para que su argumentación sea más válida.
Estructura	Cada una de las partes del informe (Presentación, definición de carrera, ofertas académicas, campos de desempeño, análisis, valoración crítica, bibliografía) logra los objetivos propios de las mismas.	4.0	El texto cumple con todos los apartados sugeridos para la estructuración del informe. No obstante, hay que hacer precisión en algunos detalles de los apartados como “valoración crítica” y “bibliografía”.
Escritura académica	El texto está bien organizado, utiliza un lenguaje formal académico, presenta gramática y ortografía apropiada e incluye el formato adecuado para la cita y la referencia (APA).	4.0	El informe presenta un lenguaje formal, la ortografía es aceptable; no obstante, hace falta precisión en el uso de la norma APA, sobre todo, en las referencias bibliográficas.
Análisis	El informe demuestra que el estudiante reflexionó acerca de su tema de investigación y evaluó la información suministrada.	4.0	El estudiante reflexiona en la información suministrada, de forma coherente. Es necesario hacer más precisiones en el desarrollo de ideas del análisis.
Aproximación crítica	Se consideran los puntos de vista del autor desde	4.0	El estudiante es crítico frente a la carrera escogida, evidencia los

	una visión subjetiva y profunda con respecto a la carrera elegida.		aciertos y desaciertos de estudiarla en diferentes universidades y opina críticamente sobre cada una de las alternativas. Además, argumenta su postura sobre por qué continuar con esta elección para su vida profesional. Pero, debe hacer más precisión en el desarrollo de ideas ya que, al igual que en los borradores, quedan sueltas y/o se podrían argumentar mejor.
--	--	--	---

En la evidencia 1, desde los análisis anteriores, siempre se reflejó un compromiso bastante alto con el proceso de escritura y con el cumplimiento de todos los parámetros exigidos por la cultura académica y las recomendaciones del maestro en el aula. Además, se muestra el avance del texto final (anexos) frente a los borradores, sobre todo, en la redacción, citación y organización de la información. Se consideran normales los desaciertos que aún en el informe final se presentan, por las razones dadas anteriormente, una de ellas, y la principal, es que los estudiantes nunca habían estado inmersos en una exigencia de este nivel en sus niveles escolares y, por ello, siempre se pretendía una aproximación a la escritura académica. Con todo y esto, es admirable encontrar un muy buen informe académica en un estudiante de educación media y que, además, críticamente se refleje cómo, también, este ejercicio ayudó a su orientación vocacional y preparación para los procesos que vendrían en la educación superior.

Evidencia 2

Tabla 8. Análisis del producto final: Evidencia 2

Criterio	Descripción	Valoración	Observaciones
Coherencia	Se articula la información del informe y es coherente con la documentación acerca del mismo. Las ideas responden al propósito general del texto.	3.0	Está muy incompleta la información para que sea coherente. Sus ideas no responden al propósito general del informe.
Cohesión	El texto tiene redacción clara y precisión lingüística.	2.0	El texto presenta bastantes desaciertos con respecto a la redacción, uso de conectores y puntuación, lo cual dificulta la comprensión de ideas.
Validez	Las inferencias y conclusiones que se hacen son creíbles y razonables con respecto a la información suministrada.	3.0	La idea general de las inferencias puede ser válida, sin embargo, no hay un desarrollo de ideas que garantice la validez de la información suministrada en el texto.
Estructura	Cada una de las partes del informe (Presentación, definición de carrera, ofertas académicas, campos de desempeño, análisis, valoración crítica, bibliografía) logra los objetivos propios de las mismas.	3.0	Las partes del informe se encuentra en su totalidad; no obstante, aunque es evidente el esfuerzo por cumplir con cada una de las características de cada apartado, aún existen algunas falencias en el suministro y organización de la información en cada uno.
Escritura académica	El texto está bien organizado, utiliza un lenguaje formal académico, presenta gramática y ortografía apropiada e incluye el formato adecuado para la cita y la referencia (APA).	2.0	El texto necesita mayor formalidad en el uso del lenguaje. Con respecto a la ortografía, no hay desaciertos. Pero, el texto carece de citas y referencias bien utilizadas.
Análisis	El informe demuestra que el estudiante reflexionó acerca de su tema de investigación y evaluó la información suministrada.	3.0	Se evidencia un esfuerzo permanente por hacer un análisis coherente con el objetivo de la investigación y la información suministrada. No obstante, hace falta desarrollar las ideas.
Aproximación crítica	Se consideran los puntos de vista del autor desde una visión subjetiva y profunda con respecto a la carrera elegida.	2.0	Como no existe un desarrollo de ideas, el sentido crítico del informe no se evidencia, lo cual termina en conclusiones superficiales sin ningún criterio académico.

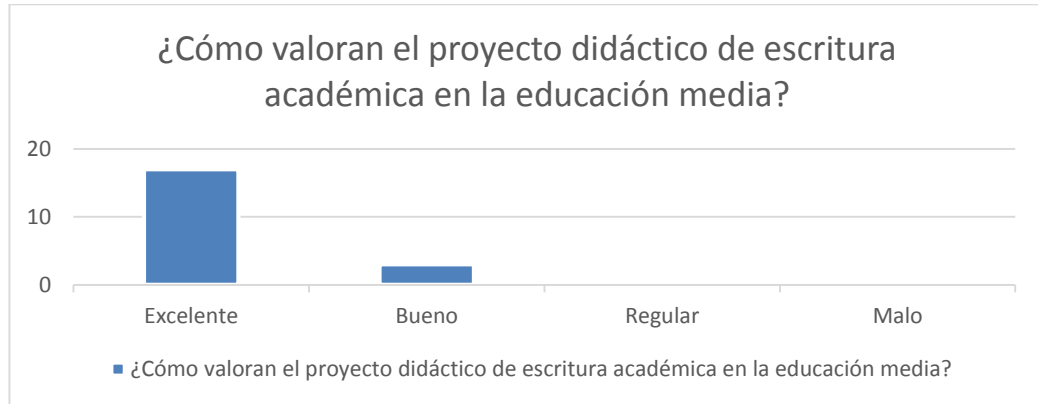
En la evidencia 2 se hacen frecuentes los desaciertos en varios aspectos evaluados. No obstante, era algo que se analizaba desde los borradores, ya que, incluso, este texto fue el que más se alejó del nivel esperado. Aún con la cantidad de errores, no se puede obviar el esfuerzo del estudiante por incluir en su escritura aspectos académicos y que, a comparación de los borradores, sí existe una diferencia, sobre todo, en la organización del texto y del discurso en sí. Este estudiante jamás había escrito con fines investigativos, formales y académicos. Siempre se limitó a cumplir con la exigencia del profesor que lideraba sus materias, pero no hacía de la escritura una herramienta que le servía para aprender, investigar y argumentar sus posiciones críticas. Para el nivel en el cual estaba, es de gran importancia valorar el avance que tuvo y el nuevo conocimiento aprendido sobre escritura académica.

3.4 EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

3.4.1 Evaluación de los participantes. El proyecto, desde su creación hasta su ejecución, fue valorado de forma positiva por los estudiantes. Al finalizar el proceso, aparte de las charlas y reflexiones suscitadas desde la oralidad e informalidad del aula, los estudiantes contestaron una encuesta donde valoraron de forma positiva la estrategia didáctica y los resultados alcanzados por el proyecto. Los resultados se evidencian a continuación: (Anexo A)

- **Pregunta 1**

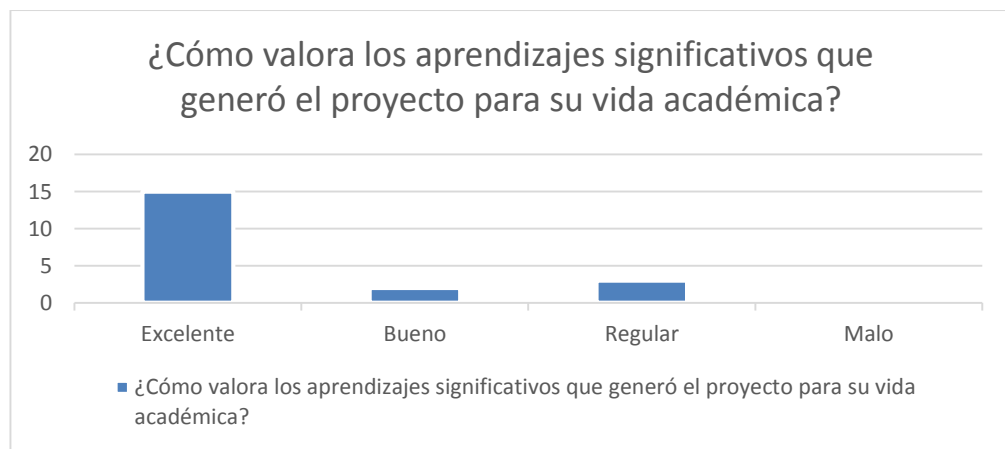
Gráfico 1. Pregunta 1 de la encuesta



Esta gráfica demuestra como la valoración del proyecto fue positiva por parte de los estudiantes, lo cual indica que fue organizado de tal forma que el aprendiz se motive y encuentre afinidad y funcionalidad a los elementos que componen el proyecto que, en este caso, son las etapas necesarias para la escritura académica y cómo esta habilidad favorece su mediación de conocimiento e integración a la educación superior y cultura académica universitaria.

- **Pregunta 2**

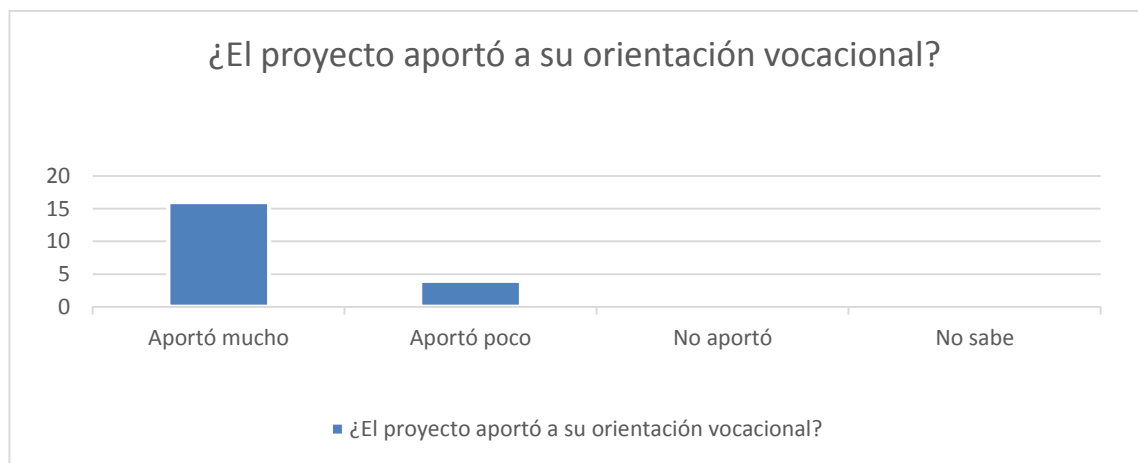
Gráfico 2. Pregunta 2 de la encuesta



La gráfica anterior demuestra como los estudiantes consideraron, en su mayoría, que los aprendizajes que adquirieron en el desarrollo del proyecto son muy positivos para su vida académica. En el caso de los estudiantes que lo consideraron regular, según el diálogo en el aula, fue porque aún piensan que en carreras como aviación la escritura no tendría una importancia principal ya que desconocen de procesos investigativos en estas carreras.

- **Pregunta 3**

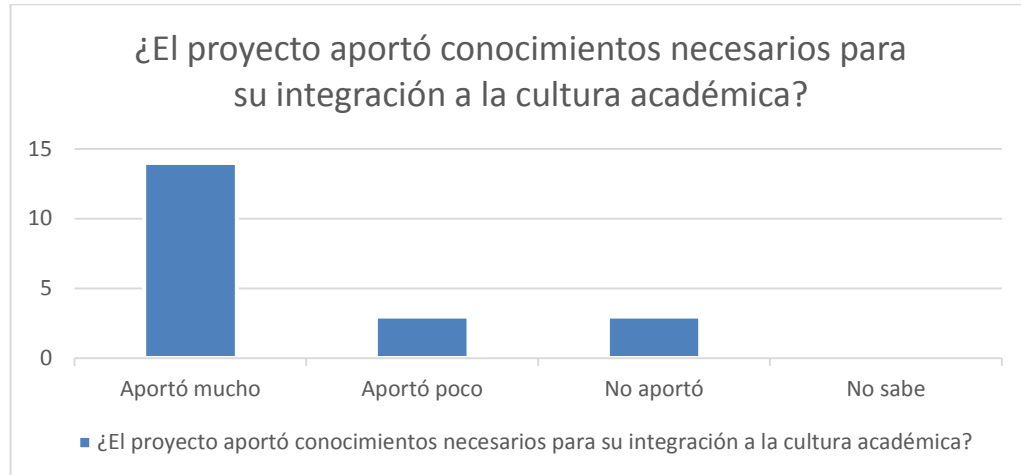
Gráfico 3. Pregunta 3 de la encuesta



La gráfica anterior demuestra que, según los participantes, el proyecto, aparte de aprendizajes significativos en cuestiones de escritura académica, también aportó en su orientación vocacional lo cual es muy positivo ya que se cumplió lo que exige la ley de educación en Colombia cuyo mandato consiste en orientar vocacionalmente a los estudiantes de la educación media. Los sujetos que contestaron que no aportó mucho, según los diálogos en el aula, fue porque en la investigación y escritura del informe evidenciaron que sus carreras tenían algunos desaciertos o que ya no se sentían tan afines con sus programas, lo cual generó frustración en algunos ya que tenían que seguir buscando opciones de estudio para la educación superior.

- **Pregunta 4**

Gráfico 4. Pregunta 4 de la encuesta



La gráfica evidencia que, en su mayoría, los estudiantes creen que el proyecto aportó conocimientos para que sea más fácil la integración a la cultura académica de la educación superior. Las personas que manifiestan que no aportó, según los diálogos en el aula, son las mismas que creen que en sus respectivas carreras, la escritura y la investigación no son pilares importantes.

- **Observaciones y/o comentarios**

A continuación, se rescatan algunos comentarios de estudiantes que se tomaron el tiempo de llenar este espacio en las encuestas realizadas.

- Jamás había escrito algo tan intelectual, me sentí en la universidad haciendo ese informe... (e1)
- El proyecto que el profesor nos propuso fue genial porque descubrimos si éramos buenos o malos para las carreras que “creíamos” querer y también investigamos mucho sobre ellas. (e2)

- Escribir es muy difícil pero cada vez se vuelve mas sencillo por las orientaciones que recibimos. Me gustó que les podíamos ayudar a los demás compañeros y todo salía mejor. (e3)
- Tengo que decir que ahora estoy más perdido sobre lo que voy a estudiar, pero estoy seguro de lo que no voy a estudiar. (e4)

En los comentarios de los estudiantes se evidencia una orientación por lo positivo del proyecto. No se generó ningún comentario negativo lo cual permite inferir que la motivación en el aula, que fue una parte fundamental en todo el desarrollo de las actividades, surgió efecto en las actitudes y nuevas aptitudes de los estudiantes participantes. El proyecto cumplió las expectativas en los estudiantes y permitió aprendizajes significativos en la mayoría de ellos.

3.4.2 Evaluación del investigador. La planificación del proyecto desde problemas del contexto real favoreció su ejecución en el campo que presentaba las falencias, en este caso, la educación media. Iniciar con procesos de comprensión lectora para la identificación de los géneros académicos fue un buen punto de partida para el proceso escritor, tal como lo manifiesta Cassany con su tesis de “leer como escritor”. Este fue el inicio necesario para la creación de sus textos el cual generó resultados en todas sus etapas que, a medida del proceso, permitió que descubrieran sus aciertos y desaciertos para, de esta manera, mejorar su habilidad de escritura académica.

Por ejemplo, la etapa de “Antes de la escritura” dejó en descubierto que la planificación de los textos es fundamental para los aprendices de escritor. El texto les permitía, aparte de saber la estructura de su texto, tener un hilo conductor con respecto al contenido lo cual favoreció la coherencia y la cohesión. En cuanto a la etapa “durante la escritura” fue primordial brindar conocimientos previos sobre elementos principales de la lengua como la puntuación, coherencia, cohesión, ortografía, entre otras. Esto permitió que los estudiantes sintieran menos frustración

en la redacción de sus informes. Además, fue de gran ayuda las charlas sobre el plagio, las citas y las referencias, ya que los estudiantes, desde su proceso escritor, siempre estuvieron pendientes de buscar argumentos a partir de la investigación y citarlos y referenciarlos de la manera adecuada. Finalmente, en el proceso “después de la escritura” fue notable cómo la corrección de los borradores, corregidos entre pares y con el docente, favoreció la redacción del documento final y evidenciar como la escritura académica es un proceso continuo de evaluación, corrección, edición y reedición.

El proyecto de aula cuyo fin era la solución de un problema de escritura en un contexto de educación real, renovó la forma de enseñar la escritura en las aulas ya que los estudiantes estaban acostumbrados a las prácticas heredadas de niveles escolares anteriores, donde la escritura se limitaba a extensas páginas ya sean transcritas o copiadas de internet, sin ningún criterio formal ni creación de conocimientos por parte de los estudiantes. La estrategia didáctica de proyecto, favoreció a que el aprendizaje cooperativo tuviera gran relevancia y que la figura del docente como mediador funcionara para resolver dudas y hacer correcciones. Además, la evaluación constante entre pares permitía que aprendieran de sus propios errores y los de sus compañeros.

Como siempre se les indicó a los estudiantes, la escritura es un proceso complejo que requiere procesos mediados para poder apropiarse de los recursos cognitivos y lingüísticos necesarios para su ejecución. A pesar de que el proceso fue complicado y de que los estudiantes aún no pertenecían a una cultura académica tan exigente como la universitaria, el proyecto se llevó a cabo de la mejor manera y siempre existió la motivación de trabajo por parte de ellos. Se evidencia como un estudiante motivado, sea de forma extrínseca o intrínseca, valora su proceso de aprendizaje como una oportunidad para generar conocimientos que le permitirán ser competentes en el futuro en diferentes aspectos, tanto académicos como laborales.

Con respecto a las circunstancias del contexto en el cual se desarrolló el proyecto de aula, que fue el Colegio Príncipe San Carlos, se puede decir que siempre fue favorable ya que la institución contaba con buenos recursos tecnológicos (Internet de alta velocidad, video beam y sonido por salón) los cual favorecía la proyección de recursos y búsquedas en bases de datos para orientar el proceso investigativo de los estudiantes. Aparte, las directivas estaban al tanto del proceso y, además, estaban pendiente del avance de los estudiantes. Curiosamente, al finalizar el periodo, la rectora extendió una felicitación a todos los participantes y pidió un informe general de todo el proyecto, el cual fue socializado en la reunión de padres de familia de la entrega de boletines. También, pidió todos los archivos en forma digital para tener un banco de recursos, creados por los estudiantes, en la página oficial del colegio.

3.5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de la ejecución de esta intervención didáctica para mejorar la escritura académica en estudiantes de la educación media, se concluyen ciertos aspectos que se deben tener en cuenta en el momento de volver a ejecutarla en los mismos escenarios o en otros contextos; además, se hace necesario recomendar algunos aspectos que nutrirían este tipo de proyectos o que nos sugieren otros horizontes investigativos.

En primer lugar, es importante reconocer la escritura como una actividad compleja, necesaria tanto en el ámbito académico como en el ámbito profesional, que se aprende en función de la misma y como un proceso permanente. Esto implica que se ha de enseñar en todos los niveles de escolaridad atendiendo las necesidades básicas de cada uno de ellos y, por supuesto, preparando a los aprendices para el nivel siguiente.

A medida que avanzó el proyecto, se evidenció que algunos estudiantes consideraban que la escritura está ligada a un proceso mental de inspiración; sin embargo, a medida que entendieron la funcionalidad de la escritura, se dieron cuenta que exige una serie de procesos cognitivos necesarios para la producción. Por ello, la planificación del texto, que depende de la estructura predominante y género discursivo, resulta ser indispensable para la escritura coherente y cohesionada de un texto.

Otro problema evidenciado en las prácticas de escritura en los estudiantes fue la falta de familiarización de las tareas con contextos reales y funcionales de aprendizaje, en la educación media. Usualmente, el aprendiz hace trabajos de escritura para demostrarle al profesor un conocimiento específico; por ello, ni siquiera entienden que la escritura exige ciertos parámetros necesarios y que, incluso, se condicionan y depende de las disciplinas específicas y los géneros discursivos predominantes en ellas; además de todas las implicaciones que lleva escribir como lo son: investigar, argumentar, citar, referenciar, entre otras. Por ello, se hace imperativo que las actividades de escritura siempre estén encaminadas a ser productivas y funcionales según los contextos en los cuales los estudiantes estén o vayan a estar inmersos.

Con respecto a la escritura en el proyecto, dividir el proceso en las tres fases mencionadas: antes, durante y después de la escritura, funcionó y dio resultados significativos en los estudiantes ya que comprendieron como, desde la planificación de ideas hasta la revisión final de un escrito, deben existir ciertos parámetros lingüísticos, formales y contextuales para que la dinámica de los textos académicos sea más eficiente y se obtengan buenos resultados. Además, la mediación constante por parte del maestro en el aula, la coevaluación entre pares y la autoevaluación, favoreció el hecho de ir por el camino correcto y sentir la seguridad de que lo escrito estaba permeado por un proceso de calidad.

En el momento en que algún académico se interesa por ejecutar este mismo proyecto, se recomienda, en todo caso, separar los grupos de proyecto de aula por áreas afines de conocimiento con el fin de que el diálogo sea más fructífero a la hora de investigar; sin embargo, es necesario que también se efectúen coloquios generales donde se discuten los hallazgos encontrados por los estudiantes y las fortalezas y dificultades que han tenido en su proceso de escritura. De esta manera, se enriquecen las perspectivas académicas y epistémicas de la escritura.

Con fines investigativos, sería ideal hacer un seguimiento de los estudiantes cuando ingresen a la educación superior y revisar textos que produzcan en este ámbito educativo y así argumentar la eficacia del proyecto, es decir, reconocer si, efectivamente, el estudiante en el contexto real, no simulado como se hizo en la educación media, se puede desenvolver en la escritura de textos académicos y atiende a los parámetros necesarios para su quehacer académico en las culturas académicas universitarias. También, sería interesante retomar la entrevista en los estudiantes, para indagar si realmente el proyecto del que fueron partícipes en la educación media les sirvió o ayudó en algo para el ingreso a la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, María del Carmen, et al. El valor pedagógico del diálogo en el aula: condiciones y estrategias para potenciarlo. 2016. [en línea] <<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/10990>> [citado el 23 de mayo de 2018]

ANGUERA, María Teresa. Investigación cualitativa. En: *Educación* n°10, 1986 [en línea] <<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42171/94904>> [citado el 27 de octubre de 2016]

ANGULO MARCIAL, Noel. La cita en la escritura académica. *Innovación educativa (México, DF)*, 2013, vol. 13, no 63, p. 95-116. [en línea] <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S166526732013000300007&script=sci_abstract&lng=en> [citado el 22 de octubre de 2017]

ANGULO, Teodoro Álvarez. Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de Secundaria. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 2017, no 41. [en línea] <<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7131>> [citado el 20 de marzo de 2018]

BAILEY, Kathleen M. The use of diary studies in teacher education programs. *Second language teacher education*, 1990, p. 215-226. [en línea] <http://works.bepress.com/kathleen_bailey/13/> [citado el 16 de octubre de 2018]

BARRIOS, Lilia.; CHAVES, Martha. El proyecto de aula como estrategia didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. Experiencia del Colegio Visión Mundial en comunidades vulnerables de Montería (Córdoba-Colombia). En *J. Asenjo, Ó. Macías y JC Toscano (Coords.), Memorias del*

Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. 2015. p. 1-21. [en línea] <<https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/209.pdf>> [citado el 20 de marzo de 2018]

BERNAL, Luis. Aprender a leer y escribir en la universidad. Colombia. Universidad Javeriana, 2010 [en línea] <http://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Aprender_a_leer_y_escribir_en_la_universidad.ago18.2010.docx> [citado el 6 de octubre de 2016]

CALDERA, Reina; BERMÚDEZ, Alexis. Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 2007, vol. 11, no 37, p. 247-255. [en línea] <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102007000200010&script=sci_arttext&tlng=pt> [citado el 6 de octubre de 2016]

CALLE ÁLVAREZ, Gerzon Yair. La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la educación media. En: *Lenguaje*, [S.l.], v. 46, n. 2, p. 334-361, 2018 [en línea] <<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/articloe/view/6586>> [Citado el 8 de enero de 2019]

CAMARGO MARTÍNEZ, Zahyra, *et al.* Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana. En: *Memorias de "Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura"*, 2007 [en línea]. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-248749_Estado_del_arte_lectura_escritura_en_la_U.pdf> [Citado el 12 de septiembre de 2016]

CAMARGO, Zahyra; URIBE, Graciela y ZAMBRANO, Juan. Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el caso de la universidad del Quindío. *En: Revista de investigaciones*, 2013 [en línea] < <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/n9/n9a08.pdf>> [Citado el 19 de septiembre de 2016]

CARLINO, Paula. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En: Educere, 2003 [en línea] <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>> [Citado el 16 de octubre de 2016]

CARLINO, Paula. Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en estados unidos y por qué. En: OEI-Revista Iberoamericana de Educación, 2002 [en línea] <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/download/13168/11823>> [Citado el 11 de septiembre de 2016]

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research (Lewes, Sussex: Falmer). 1986.

CARRILLO, Tulio. El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 2001, vol. 5, no 15, p. 335-344. [en línea] <<https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>> [citado el 22 de julio de 2019]

CASSANY, Daniel. Construir la escritura .4 ed. Barcelona: Editorial Paidós, 1999. 408 p.

CASSANY, Daniel. Describir el escribir: cómo se aprende a escribir .4 ed. Barcelona: Editorial Paidós, 2003. 232 p.

CASTELLÓ, Montserrat. Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En: Psicología del aprendizaje universitario, 2009 [en línea] <https://books.google.com.co/books?id=v5lyAgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> [citado el 7 de octubre de 2016]

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. Enseñar a leer, enseñar a comprender. Ediciones MEC, 1996

CUERVO ECHEVERRI, Clemencia Lucía, et al. El regalo de la escritura: cómo aprender a escribir. 2005. [en línea] <http://www.bdigital.unal.edu.co/43344/2/9587015355_Parte%201.pdf> [citado el 7 de octubre de 2016]

DUARTE, Cleotilde y MURCIA, Ruth. Un replanteamiento de la formación de docentes de lenguas extranjeras fundamentado en una perspectiva psicosociolingüística. En: Forma y función, 1996 [en línea] <<http://www.bdigital.unal.edu.co/20716/1/16907-53067-1-PB.pdf>> [citado el 30 de octubre de 2016]

FERNÁNDEZ, Graciela; CARLINO, Paula. ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? En: *Lectura y vida*, 2010. [en línea] <<https://www.aacademica.org/paula.carlino/216>> [Citado el 16 de julio de 2018]

FERNÁNDEZ, Mercedes. La importancia de las referencias bibliográficas y las citas en la elaboración de documentos y trabajos científicos y/o académicos. 2006. [en línea] <<http://www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2015/06/Mercedes-Fernandez-Menendez.Pdf>> [Citado el 16 de julio de 2018]

FIGUEROA MEZA, Rosa Aura; SIMÓN PÉREZ, José Rafael. Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita: una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (ipc). *Revista de investigación*, 2011, vol. 35, no 73, p. 119-148. [en línea] <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101029142011000200007&script=sci_arttext&lng=en> [citado el 16 de octubre de 2018]

GALABURRI, María Laura. La enseñanza del lenguaje escrito en la educación básica: un proceso de construcción. Buenos Aires: Ediciones Novedades

Educativas, 2008. [en línea] <<https://centrodemaestrosnorteblog.files.wordpress.com/2013/01/marc3ada-galaburri-la-ensec3b1anza-del-lenguaje-escrito.pdf>> [citado el 13 de octubre de 2016]

GONZALES, Blanca y VEGA, Violeta. Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y desconstrucción. En: Revista Interacción, octubre de 2012 [en línea] <<http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art13.pdf>> [citado el 19 de septiembre de 2016]

HALLIDAY, Michael AK. Lenguaje como semiótica social. Fondo de Cultura Economica USA, 2001. [en línea] <<http://hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/halliday-1978.pdf>> [citado el 12 de octubre de 2016]

HURTADO, Rubén Darío y CHAVERRA, Dora Inés. Modelos y enfoques de la didáctica de la lengua En: Didáctica de la lengua- oralidad, literacidad y el espacio (inter)cultural. Pädagogische Hochschule Freiburg, 2013. 273 p.

HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. En: Forma y función, 1996. [en línea] <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>> [citado el 30 de octubre de 2016]

JARAMILO, Rosario, ESCOBIEDO, Hernán BERMÚDEZ, Ángela. Enseñanza para la comprensión. En: Educere, Transvase. Octubre, 2004. p.29-534. [en línea] <<http://www.redalyc.org/pdf/356/35602712.pdf>> [citado el 12 de octubre de 2016]

MARCO, María José Luzón. Aplicación del concepto de " colonia de géneros" a la enseñanza de Inglés para Fines Específicos. En: Ibérica: Revista De La Asociación Europea De Lenguas Para Fines Específicos (AELFE), 2005, no 10, p. 133-144. [en línea] <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4991796>> [citado el 30 de octubre de 2016]

MAYORDOMO, Juan Luis Gallego. Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza de EPFA (español para fines académicos). En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002*. 2003. p. 274-287. [en línea] <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2800219.pdf> > [citado el 23 de febrero de 2019]

MEDINA GUERRA, Antonia María, *et al.* La enseñanza de la ortografía en la universidad. 1994. [en línea] <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7340/ensenanza_medina_REALE_1994.pdf?sequence=1 > [citado el 18 de octubre de 2018]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ¿Se puede hablar de plagio en la política colombiana? [Anónimo] 2012. [en línea] <<https://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-294033.html> > [citado el 30 de octubre de 2018]

MURILLO, Francisco. Investigación Acción. Universidad Autónoma de Madrid, 2010. [en línea] <https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf> [citado el 30 de octubre de 2016]

NARVÁEZ, Elizabeth y CHOIS, Pilar. Lectura y escritura académicas en Colombia: desafíos para la orientación de políticas educativas en el marco de una investigación interuniversitaria. En: Lenguaje, 2012. [en línea] <<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n2/v40n2a02.pdf>> [citado el 12 de octubre de 2016]

NEIRA MARTÍNEZ, Angie Carolina; REYES REYES, Fernando Teddy; RIFFO OCARES, Bernardo Esteban. Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. En: *Literatura y lingüística*,

2015, no 31, p. 221-244. [en línea] <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0716-58112015000100012&script=sci_arttext > [citado el 12 de abril de 2018]

NIGRO, Patricia. Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. En: Educación y Educadores, 2009. [S.l.], v. 9, n. 2, p. 119-127, [en línea] <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/666>> [citado el 23 de noviembre de 2018]

OLAVE, Giohanny; ROJAS, Ilene; y CISNEROS, Mireya. Leer y escribir para no desertar en la universidad. En: Folios n°38, 2013 < <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n38/n38a04.pdf>> [Citado el 11 de septiembre de 2016]

ORTIZ CASALLAS, Elsa María. Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. En: Núcleo, 2009, vol. 21, no 26, p. 127-150 [en línea] <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842009000100005> [Citado el 14 de enero de 2019]

ORTIZ, Elsa. La escritura académica universitaria: estado del arte. En: Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 2011 [en línea]. <<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v16n28/v16n28a02.pdf> > [citado el 11 de septiembre de 2016]

PÉREZ, Luis Antonio Sáez. Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. *En: Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 2008, vol. 65. [en línea] <<http://www.catedraunesco.es/archivos/metodologias.pdf> > [citado el 12 de agosto de 2018]

PÉREZ, Mauricio y RINCÓN, Gloria. ¿Para qué se lee y se escriba en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, S.J.2013. [en

línea] < <http://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>> [citado el 12 de octubre de 2016]

PINZÓN, Blanca Yaneth González; SALAZAR-SIERRA, Adriana María; BORRERO, Luis Bernardo Peña (ed.). Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2015. [en línea] <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20170121041356/Formacionini.pdf>> [citado el 14 de octubre de 2018]

POZO, Juan Ignacio. Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial, 2012. 614 p.

RAMOS, F., et al. Tutoría y orientación educativa, orientación vocacional. Ministerio de Educación Republica de Perú, 2013. [en línea] <<http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/cartilla-orientacion-vocacional-i.pdf>> [citado el 14 de octubre de 2018]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española (22.ªed.). 2001. en línea]. <<http://www.rae.es/rae.html>> [citado el 16 de septiembre de 2016]

REPÚBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115 (febrero 8 de 1994) Bogotá, 1994. [en línea]. <http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf> [citado el 16 de septiembre de 2016]

RODRÍGUEZ, Álvaro. Desorientación profesional en Colombia. En: UN Periódico no.53, Bogotá: diciembre 21 de 2006. [en línea] < <http://historico.unperiodico.unal.edu.co/ediciones/53/18.htm>> [citado el 13 de octubre de 2016]

ROJAS MORALES, Lourdes Verónica. Proyecto de aula: Una estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas. 2018. [en línea]. <<http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/UNAP/5463> > [citado el 17 de abril de 2019]

ROJAS-REVOREDO, Verónica; HUAMANÍ, Charles; MAYTA-TRISTÁN, Percy. Plagio en publicaciones científicas en el pregrado: experiencias y recomendaciones. En: Revista médica de Chile, 2007, vol. 135, no 8, p. 1087-1088. [en línea]. <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0034-98872007000800021&script=sci_arttext&tlng=en> [citado el 13 de abril de 2018]

SERRANO, Stella, et al. La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 2014, vol. 42, no 1. [en línea] <<http://praxis.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4980>> [citado el 28 de enero de 2019]

TOBÓN, Sergio; PIMIENTA, Julio y GARCÍA, Juan. Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson, 2010. 196 p.

TOLOZA, Helda; MANJARRÉS, Norma Barletta y MORENO, Francisco. Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 2013, no 19, p. 39-55. [en línea] <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416686>> [citado el 28 de enero de 2019]

URIBE, Olga y CARRILLO, Stefany. Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. En: *Entramado*, 2014 [en línea]. <<http://www.redalyc.org/pdf/2654/265433711017.pdf>> [Citado el 15 de septiembre de 2016]

VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Barcelona: Editorial Paidós, 1992. [en línea] <<http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>> [citado el 30 de octubre de 2016]

VARGAS, Alfonso. Escribir en la universidad: Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. Cali: Universidad del Valle, Programa editorial, 2016. 252 p.