


	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				  		
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 2

Neiva, _mayo de 2018_____

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Jaime Alberto Cabrera, con C.C. No. 7.726.064, autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado





título: "Estrategia didáctica para el fortalecimiento de las capacidades escriturales en estudiantes de lengua castellana de la universidad surcolombiana" presentado y aprobado en el año 2018 como requisito para optar al título de: Magíster en Educación; autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

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

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

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






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

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				  		
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

[Handwritten signature]

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

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Estrategia didáctica para el fortalecimiento de las capacidades escriturales en estudiantes de lengua castellana de la Universidad Surcolombiana.

AUTOR O AUTORES: Jaime Alberto Cabrera.

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Cabrera	Jaime Alberto

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Monje Álvarez	Carlos Arturo

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magíster en Educación

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2018

NÚMERO DE PÁGINAS: 104

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una **X**):

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

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

MATERIAL ANEXO:

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






PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

1. Capacidades escriturales
2. estrategia didáctica
3. procesos escriturales

Inglés

1. Capacities writing
2. strategy didactic
3. processes writing

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					   	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

4. universidad

4. college

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)





El presente estudio se realizó con el propósito de diseñar una estrategia didáctica, de carácter transversal al currículo, para el fortalecimiento de las capacidades escriturales de los estudiantes de lengua castellana de la Universidad Surcolombiana de Neiva.

Se llevó a cabo a partir de una metodología mixta, de tipo transversal, con una muestra de 165 estudiantes de primero y quinto semestre del Programa de Lengua Castellana. Se encontró que la capacidad escritural de los estudiantes de quinto semestre es ligeramente superior a los de primero. De acuerdo con las pruebas diagnósticas de "Ordenación de oraciones", predomina el nivel insuficiente en el caso de primer semestre y quinto. En la prueba de "Puntuación y acentuación" se impone el nivel básico para los dos semestres evaluados. En "Ordenación de párrafos" el nivel superior predomina en quinto semestre en mayor proporción que en primero. Finalmente, en la prueba "Ensayos argumentativos" se impone el nivel insuficiente en mayor proporción en quinto semestre. Las percepciones y opiniones de los informantes coinciden en afirmar en la necesidad de crear estrategias didácticas para el desarrollo de las capacidades escriturales. Se concluye que existe una necesidad perentoria de implementar estrategias didácticas para el fortalecimiento de las capacidades escriturales lo cual propone esta investigación.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The present study was carried out with the purpose of designing a didactic strategy, of transversal character to the curriculum, for the strengthening of the writing abilities of the students of Castilian language of the Surcolombiana University of Neiva.

It was carried out from a mixed methodology, of transversal type, with a sample of 165 students of first and fifth semester of the Program of Spanish Language. It was found that the literary ability of the students of the fifth semester is slightly higher than those of the first. According to the diagnostic tests of "Ordination of sentences", the insufficient level predominates in the case of the first semester and fifth. In the "Score and accentuation" test, the basic level is imposed for the two semesters evaluated. In "Ordering of paragraphs" the higher level predominates in the fifth semester in a higher proportion than in the first. Finally, in the "Argumentative essays" test, the insufficient level is imposed in a greater proportion in the fifth semester. The perceptions and opinions of the informants agree in affirming the need to create didactic strategies for the development of the scriptural capacities. It is concluded that there is a peremptory need to implement didactic strategies for the strengthening of the scriptural capacities which this

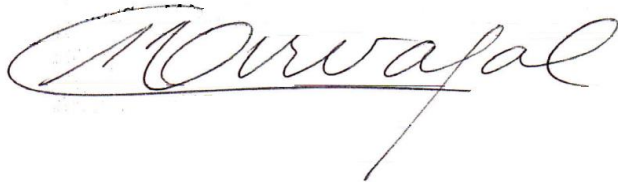
	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3

research proposes.

APROBACION DE LA TESIS



Firma:



Firma:

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES
ESCRITURALES EN ESTUDIANTES DE LENGUA CASTELLANA DE LA
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA**

AUTOR

JAIME ALBERTO CABRERA

DIRECTOR

Mag. CARLOS ARTURO MONJE ÁLVAREZ

NEIVA, MARZO 2018

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES
ESCRITURALES EN ESTUDIANTES DE LENGUA CASTELLANA DE LA
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA**

**Monografía presentada como requisito para optar al título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

AUTOR

JAIME ALBERTO CABRERA

DIRECTOR

Mag. CARLOS ARTURO MONJE ÁLVAREZ

NEIVA, MARZO 2018

DEDICATORIA

A mi esposa Leidy por todo su apoyo y confianza. A mi mamita Amparo Cabera por su ternura y amor. Estas palabras banales.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesor de tesis, Carlos Arturo Monje por su disposición y aportes durante el proceso. Al programa de Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. A mi querida Leidy Johana Tapia por todo su amor.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	2
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
2. OBJETIVOS	6
2.1. Objetivo general	6
2.2. Objetivos específicos.....	6
3. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO.....	7
3.1. Antecedentes	7
3.2. Marco teórico	12
3.2.1. Capacidades escriturales.....	12
3.2.2. El proceso escritural.	13
3.2.3. Currículo y transversalidad en el desarrollo de las habilidades escriturales.	18
3.2.4. Estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades escriturales.	23
3.2.5 Estrategias de redacción.....	24
3.2.6 Estrategias de revisión.....	24
3.2.7 Antes de escribir.....	25
3.2.8 Después de la escritura.....	25
4. METODOLOGÍA	27
4.1 Contexto	27
4.2 Tipo de estudio.....	27
4.3 Población y muestra	29
4.4 Técnicas e instrumentos	30
4.6 Procesamiento y análisis de la información	31
5. RESULTADOS.....	32
5.1. Caracterización de la población objeto de estudio	32

5.2. Percepciones y expectativas sobre el proceso escritural	32
5.3. Capacidades escriturales de los estudiantes de lengua castellana	35
5.3.1. Ordenación de oraciones y coherencia textual	36
5.3.2. Acentuación y puntuación	37
5.3.3. Ordenación de párrafos y coherencia textual	37
5.3.4. Ensayos argumentativos	38
5.4. Plan curricular	41
5.9 Percepciones de la escritural en los estudiantes de lengua castellana.....	44
5.10 Matriz FODA y formulación de estrategias.	48
5.11 Operacionalización de estrategias.	52
6. DISCUSIÓN	71
7. CONCLUSIONES	73
RECOMENDACIONES.....	75
REFERENCIAS.....	76
ANEXOS	79

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Plan de estudios del programa de lengua castellana	3
Tabla 2. Macrorreglas de la creación de un texto	15
Tabla 3. Nivel de desempeño de los estudiantes de primer y quinto semestre de la carrera de lengua castellana en la prueba de ordenación de oraciones y coherencia textual	36
Tabla 4. Nivel de desempeño de los estudiantes de primer y quinto semestre de la carrera de lengua castellana en la prueba de acentuación y puntuación	37
Tabla 5. Nivel de desempeño de los estudiantes de primer y quinto semestre de la carrera de lengua castellana en la prueba de ordenación de párrafos.....	38
Tabla 6. Nivel de desempeño de los estudiantes de primer y quinto semestre de la carrera de lengua castellana en la prueba de ensayos argumentativos	39
Tabla 7. Matriz D.O.F.A capacidades escriturales	49
Tabla 8. Descripción de la estrategia DOFA	53
Tabla 9. Rúbrica para la valoración de puntuación y acentuación	81
Tabla 10. Rejilla de valoración de ordenación de oraciones y coherencia textual	83
Tabla 11. Rejilla de valoración de ordenación de párrafos, coherencia y cohesión textual	86
Tabla 12. Rubrica para evaluar ensayos argumentativos.....	91

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Test número 1 - Signos de puntuación	79
Anexo B. Test número 2 - Ordenación de oraciones	82
Anexo C. Test número 3 - Ordenación de párrafos	84
Anexo D. Test número 4 - El proceso escritural.....	87
Anexo E. Entrevista a docentes.	93
Anexo F. Entrevista a estudiantes	95

RESUMEN

El presente estudio se realizó con el propósito de diseñar una estrategia didáctica, de carácter transversal al currículo, para el fortalecimiento de las capacidades escriturales de los estudiantes de lengua castellana de la Universidad Surcolombiana de Neiva. Toma como antecedentes los estudios de Carlino (2005) quien realizó un análisis entre universidades sobre las prácticas de escritura; Ávila, González & Peñalosa (2013) quienes diseñaron y desarrollaron un programa de escritura partiendo de los postulados teóricos de WAC (la escritura a través del currículo) y WID (la escritura en las disciplinas dos cursos de escritura, uno en modalidad virtual y el otro presencial en universidades chilenas; y Rivero (2012), quien realizó un diagnóstico de las fortalezas y debilidades de los estudiantes venezolanos; Ulloa (2008) diagnóstico problemas recurrentes, identificados en los modos de leer y escribir de los estudiantes universitarios de primero y segundo semestre de la universidad del Valle; Pertuz (2008) Y Cisneros (2008) realizaron un diagnóstico que les permitió establecer las características de los procesos de lectura y escritura. Estos estudios se tomaron como punto de referencia y comparación para el análisis de resultados.

Se llevó a cabo a partir de una metodología mixta, de tipo transversal, con una muestra de 165 estudiantes de primero y quinto semestre del Programa de Lengua Castellana. Se encontró que la capacidad escritural de los estudiantes de quinto semestre es ligeramente superior a los de primero. De acuerdo con las pruebas diagnósticas de “Ordenación de oraciones”, predomina el nivel insuficiente en el caso de primer semestre y quinto. En la prueba de “Puntuación y acentuación” se impone el nivel básico para los dos semestres evaluados. En “Ordenación de párrafos” el nivel superior predomina en quinto semestre en mayor proporción que en primero. Finalmente, en la prueba “Ensayos argumentativos” se impone el nivel insuficiente en mayor proporción en quinto semestre. Las percepciones y opiniones de los informantes coinciden en afirmar en la necesidad de crear estrategias didácticas para el desarrollo de las capacidades escriturales. Se concluye que existe una necesidad perentoria de implementar estrategias didácticas para el fortalecimiento de las capacidades escriturales lo cual propone esta investigación.

Palabras clave: Capacidades escriturales, estrategia didáctica, procesos escriturales, universidad.

INTRODUCCIÓN

La escritura es una capacidad intelectual que debe desarrollar el individuo del mundo contemporáneo independientemente de su formación profesional. Sin embargo, es uno de los principales problemas de todo el sistema educativo colombiano y latinoamericano, incluido el universitario. Carlino (2005) en múltiples estudios ha indagado sobre las falencias escriturales de las universidades argentinas y latinoamericanas. De igual forma, Ávila, González & Peñalosa para el caso chileno y Rivero para el caso venezolano han identificado problemas en la adquisición de las capacidades escriturales de los estudiantes de educación Superior. En el contexto colombiano, Ulloa, Pertuz y Cisneros han investigado sobre los problemas escriturales de los estudiantes universitarios en los primeros semestres de diferentes Programas. Llegan a la conclusión que los estudiantes de pregrado colombiano presentan serios problemas en lectura y escritura.

El estudio que se presenta tiene como objetivos proponer estrategias didácticas transversales a los planes curriculares, para fortalecer las capacidades escriturales de los estudiantes del Programa de Lengua Castellana de la universidad Surcolombiana. Parte del diagnóstico situacional de las capacidades escriturales a través de la aplicación de diferentes instrumentos de investigación: Test de ordenación de oraciones, párrafos, coherencia y cohesión textual, acentuación y elaboración de ensayos argumentativos. Identifica la percepción y expectativas de docentes y estudiantes sobre el desarrollo de las actividades curriculares relacionadas con la escritura a partir de la aplicación de entrevistas a profundidad. Posteriormente, se identifican debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas relacionadas con el desarrollo de las capacidades escriturales para formular mediante las técnicas y herramientas de análisis FODA, estrategias didácticas para fomentar y fortalecer las habilidades escriturales.

Tiene como propósito aportar a la consolidación de la estructura curricular del Programa a partir de estrategias didácticas relacionadas con los procesos escriturales y la práctica docente en las diferentes asignaturas. Se considera importante y pertinente que los estudiantes del Programa de Lengua Castellana y futuros docentes de la lengua materna desarrollen las capacidades escriturales suficientes en su praxis individual y profesional ya que de su formación depende la educación de los estudiantes del sistema educativo colombiano en los asuntos de la lengua castellana.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Programa de Lengua Castellana se inició mediante el Acuerdo N° 066 del 14 de mayo de 1973. Desde su inicio se proyectó como una institución cuya función social fue la formación integral de docentes de lengua castellana, propósito que se ha conservado hasta la actualidad como se evidencia en su misión: “la formación integral de docentes en el área de Lengua Castellana, que asuman su ejercicio profesional de manera comprometida con la innovación y la transformación educativa, a partir de procesos de investigación pedagógica”. Para tal fin plantea la siguiente estructura curricular:

Tabla 1. Plan de estudios del programa de lengua castellana

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA B/2007 143 C. A. CÓDIGO 0103072										
COMPONENTES	NUCLEOS	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	TOTAL C. A.
DE FACULTAD	HISTORIA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN 3c 3h	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN 3c 4h	PEDAGOGÍA (EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA) 4c 4h	CURRÍCULO 3c 3h		INFORMÁTICA EDUC. Y MEDIOS AUDIOVISUALES 2c 3h		GESTIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO 3c 3h		29 C. A ACUERDO 004 DE 2005
	PSICOLOGÍA GENERAL Y EVOLUTIVA 3c 4h	PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE 3c 4h	EPISTEMOLOGÍA GENERAL 2c 3h	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN 3c 3h						
COMPONENTE BÁSICO					DIDÁCTICA: CURRÍCULO DEL CASTELLANO 4c 5h	DIDÁCTICA DE LA LINGÜÍSTICA 4c 5h	DIDÁCTICA DE LA LITERATURA 4c 5h	PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTEGRAL I 5c 10h	PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTEGRAL II 5c 10h	90 C. A. ACUERDO 048 DE 2005 (ART. 1)
						SEMINARIO INVESTIGATIVO: LINGÜÍSTICA Y LITERATURA 3c 4h				
	INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA 3c 5h	LINGÜÍSTICA DEL CASTELLANO I 3c 5h	LINGÜÍSTICA DEL CASTELLANO II 3c 5h	LINGÜÍSTICA DEL CASTELLANO III 3c 4h	LINGÜÍSTICA DEL CASTELLANO IV 3c 4h	LINGÜÍSTICA DEL CASTELLANO V 3c 4h				
			HISTORIA DE LA LENGUA CASTELLANA 2c 4h			ANÁLISIS CULTURAL 3c 4h				
	COMUNICACIÓN EN CASTELLANO I 4c 6h	COMUNICACIÓN EN CASTELLANO II 4c 6h	COMUNICACIÓN EN CASTELLANO III 4c 6h							
	TEORÍA LITERARIA I 3c 5h	TEORÍA LITERARIA II 3c 5h	LITERATURA UNIVERSAL I 3c 5h	LITERATURA UNIVERSAL II 3c 5h	LITERATURA ESPAÑOLA 3c 4h	LITERATURA HISPANOAMERICANA II 3c 4h	LITERATURA COLOMBIANA 3c 4h			
	LITERATURA INFANTIL 3c 5h	LITERATURA JUVENIL 3c 5h			LITERATURA HISPANOAMERICANA I 3c 4h					
NÚMERO DE CREDITOS POR SEMESTRE	19	19	18	16	16	15	8	8	119 C. A. ACUERDO 048 DE 2005	

NÚCLEO INSTITUCIONAL: TRES CURSOS DE 1 C.A. CADA UNO (ACUERDO 031 DE 2004); CONSTITUCIÓN POLÍTICA, MEDIO AMBIENTE, ÉTICA. TOTAL 3 C.A. SE CURSARÁN EN CULQUIER SEMESTRE DURANTE TODA LA CARRERA
COMPONENTE FLEXIBLE: DIEZ ELECTIVAS: 21 C.A. (ACUERDO 099 DE 2007) DURANTE TODA LA CARRERA: ELECTIVA INST. I, II: 2 C.A. CAJ. ELECTIVA COM. FL. I, II, III, IV, V, VI: 2 C.A. CAJ. ELECTIVA COM. FL. E. I: 2 C.A. II: 3 C.A.
REQUISITOS DE GRADO: DEPORTE FORMATIVO (3 H.S.) Y DEMOSTRAR COMPETENCIA COMUNICATIVA EN UN IDIOMA EXTRANJERO QUE PUEDE SER INGLÉS, FRANCÉS O ITALIANO (4 H.S.)
(ACUERDO 015 10-06-2003)
TOTAL: 119 + 24= 143 CRÉDITOS ACADÉMICOS

Fuente. Universidad Surcolombiana

En la estructura curricular se puede apreciar tres componentes predominantes en el Plan de estudios básico: literatura, lingüística y didáctica que se imparten en los diferentes semestres universitarios

de forma secuencial. Cabe anotar que dentro de dicho plan de estudios la escritura es abordada desde las asignaturas que hacen parte del componente flexible por lo cual un estudiante pueda obtener su titulación de ellas. De donde surge el interrogante: ¿Por qué el Programa de licenciatura de Lengua Castellana no ha otorgado suficiente importancia a este aspecto, que debe ser una de las principales fortalezas?

Las cátedras anteriormente referidas son las siguientes: taller de creación literaria, Producción de textos y Taller de redacción las cuales no son obligatorias, no se necesita ningún prerrequisito para matricularse en alguna de ellas ni son requisito de grado. En el caso de “Creación literaria” se expresa lo siguiente:

“(...) una metodología predominantemente dialógica y de permanente lectura, análisis, exposición y, sobre todo, producción de texto escrito, los estudiantes son inducidos a reconocer la creación literaria en diversos géneros y/o tipologías textuales como una posibilidad de exploración pedagógica en el aula (...) A diario los estudiantes se ven abocados a asumir la creación literaria como una opción pedagógica dentro de sus ambientes de aula, tanto en su relación con la lectura misma como en la exploración de prácticas de escritura en distintas tipologías textuales” Andrade (2008).

En lo referente a la asignatura producción de textos se tiene como justificación “Un licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana debe desarrollar buena competencia lingüística para la producción de textos sobre los más diversos temas”. Parra (2004). De nuevo esta afirmación suscita de inmediato la pregunta: ¿Por qué los cursos anteriormente mencionados hacen parte del componente flexible?

De igual manera, las asignaturas referidas se encuentran desarticulados por su mismo carácter flexible, y aparentemente, contradicen lo expuesto en la Misión del Programa “Formación integral de docentes de lengua castellana”, ya que el futuro Licenciado debe contar con una formación sólida en materia escritural que luego debe enseñar en su quehacer pedagógico como docente de acuerdo con lo expresado en los Estándares Nacionales de Lengua Castellana estipulados por el Ministerio de Educación:

“(…) Si bien el objetivo apunta al desarrollo de una tradición lectora que aporte a la comprensión, interpretación y disfrute del texto literario, también se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc. De tal forma que puedan expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo, a la vez que desarrollen su producción escrita, teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes (…)” MEN (2003)

Las falencias antes mencionadas en el Programa de Lengua Castellana motivaron el presente estudio que se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias didácticas formular para fortalecer las capacidades escriturales en estudiantes de Lengua castellana de la Universidad Surcolombiana?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Proponer estrategias didácticas transversales a los planes curriculares, para fortalecer las capacidades escriturales en estudiantes del Programa de Lengua Castellana de la USCO.

2.2. Objetivos específicos

- Evaluar las capacidades escriturales en los estudiantes del Programa de Lengua Castellana en la USCO.
- Identificar la percepción y expectativas de docentes y estudiantes sobre el desarrollo de las actividades curriculares relacionadas con la escritura.
- Identificar, mediante la realización de un diagnóstico situacional, debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas relacionadas con el desarrollo de las capacidades escriturales.
- Formular, mediante las técnicas y herramientas de análisis FODA, estrategias pedagógico-didácticas para fomentar y fortalecer las habilidades escriturales.

3. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

3.1. Antecedentes

La escritura en la universidad ha generado múltiples investigaciones a nivel internacional y nacional que buscan comprender este fenómeno en diferentes contextos educativos; en este apartado se relacionan las investigaciones de mayor relevancia en dichos procesos, de acuerdo al interés investigativo planteado.

Carlino (2005) realizó un estudio sobre Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad con el propósito de analizar los modos en que esta se enseña y las ideas que los sustentan. Tomó una muestra de unidades académicas en 12 universidades australianas, 24 canadienses, 79 estadounidenses y 10 argentinas. El estudio revela la preocupación de las universidades europeas por desarrollar programas y cursos que desarrollen las habilidades escriturales en los estudiantes independientemente del Programa universitario, para lo cual se implementan estrategias didácticas como docentes que acompañan el procesos escritural independientemente del conocimiento disciplinar, denominados “Tutores de escritura”, “Compañeros de escritura en las materias” y cursos obligatorios de redacción durante todo el proceso de formación. Lo contrario sucede con la universidad argentina donde no existen Programas que desarrollen las habilidades escriturales. Solo se imparten cursos aislados en los primeros semestres universitarios, sin ninguna obligatoriedad ya que se da por adquirida esta habilidad en los niveles secundarios. Concluye que la universidad, sobre todo la latinoamericana, debe prestar más atención al desarrollo de estas habilidades ya que es una dimensión fundamental en el ejercicio profesional. Los aportes de esta investigación son útiles para la estructuración de cursos y la definición de estrategias didácticas para fortalecer el proceso escritural.

De igual forma, Carlino (2005) realizó otro estudio acerca de las Representaciones sobre la escritura y formas de enseñanza en universidades de América del Norte con el propósito de explorar las formas de enseñanza de la escritura académica en 103 universidades canadienses y norteamericanas teniendo como material de análisis extensos documentos online, cursos introductorios de composición y cátedras de escritura. Las unidades académicas en mención desarrollan una pedagogía de la escritura entendida como una herramienta que posibilita el

desarrollo del pensamiento ligado a los procesos escriturales. En este estudio se describen las prácticas que realizan las universidades canadienses y norteamericanas para desarrollar los procesos escriturales en el transcurso de la formación superior empleando tres modalidades: “tutores de escritura”, “compañeros de escritura en las materias”, “materias de escritura intensiva” todas estas desarrolladas de manera transversal a través del currículo de diferentes Programas universitarios ya que se considera la escritura como un componente esencial para el desarrollo intelectual de los estudiantes universitarios, en este sentido escribir se considera una responsabilidad compartida. Considera que uno de los principales problemas de las universidades Iberoamericanas es la ausencia de estrategias pedagógicas que desarrollen las habilidades escriturales en los estudiantes universitarios a diferencia de los países y universidades estudiadas; y llama la atención al centro educativo latinoamericanos a desarrollar programas y modalidades de estudio que incluyan y desarrollen los procesos escriturales. Su aporte igualmente reside en la definición de estrategias didácticas.

En otro estudio del mismo autor (2007) se ocupó de los métodos de enseñanza en los procesos de escritura y lectura de las Instituciones de educación superior australianas para lo cual analizó un corpus documental correspondiente a doce universidades: sus sitios Web, artículos publicados por sus docentes, actas de congreso y simposios educativos realizados entre 1995 y 2005. El trabajo analiza las diferentes cátedras académicas, los centros de enseñanza y las estrategias pedagógicas para la enseñanza de la escritura, y los aportes significativos que estos procesos didáctico-pedagógicos han tenido en los estudiantes, haciendo énfasis en los resultados satisfactorios a partir de la implementación de estos recursos educativos. Plantea la necesidad que los estudiantes latinoamericanos adquieran y desarrollen las habilidades escriturales dentro y fuera de la universidad ya que este factor es indispensable en los procesos académicos y la universidad latinoamericana no la desarrolla a diferencia de la australiana.

En Chile Ávila, González & Peñalosa (2013) propusieron la creación de un programa de escritura académica tomando como base los fundamentos teóricos norteamericanos WAC (la escritura a través del currículo) y WID (la escritura en las disciplinas) que consideran que la escritura no se aprende de manera genérica, sino que es un proceso sujeto a factores contextuales y disciplinares. Se realizó una prueba diagnóstica que reveló el desempeño poco satisfactorio de los estudiantes de las diferentes universidades y Programas universitarios chilenos, lo cual condujo

al diseño de estrategias didácticas de escritura para la solución particular en cada disciplina liderado por la facultad de letras.

Entre los Programas asesorados se encuentra enfermería, ingeniería civil, agronomía y derecho. Se desarrollaron dos cursos de escritura, uno en modalidad virtual y el otro en modo presencial donde se pudo apreciar que las dos formas de aprendizaje repercutían significativamente en los procesos de escritura de los estudiantes que lo realizaban. La implementación de estos cursos repercutió principalmente en la universidad católica de Chile desde la cual se han venido liderando el proceso a otras universidades a través de conferencias y convenios interinstitucionales; aunque se enfatiza que el proceso está en iniciación. Se concluye que la formación y desarrollo de las habilidades de escritura compete a todas las áreas del conocimiento, y debe ser un compromiso su difusión, desarrollo y aplicación de las universidades chilenas. Este estudio contribuye principalmente a la estructuración de los cursos encaminados al desarrollo de las habilidades de escritura en estudiantes universitarios.

Rivero (2012) realizó la investigación “Hacia una didáctica de la composición escrita en la universidad fundamentada en el aprendizaje estratégico y el desarrollo del talento humano”, con el objetivo de promover las competencias escriturales de los estudiantes universitarios, mediante la vinculación de la composición escrita, el aprendizaje estratégico y el desarrollo del talento humano. Se sustenta en seis enfoques teóricos: pedagógico, estratégico, psicolingüístico, didáctico, axiológico y social. Inicialmente, se realiza un diagnóstico con el fin de reconocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes.

De acuerdo a los resultados obtenidos se procede a crear diferentes estrategias desde la tipología textual para fomentar la escritura académica de los estudiantes trabajando aspectos relacionados con la gramática, la parte formal y aspectos de contenido de acuerdo a la intención comunicativa y al tipo de texto abordado. La corrección se realiza de manera conjunta entre estudiante-profesor a través de preguntas generadoras que despiertan la inquietud en el estudiante por desarrollar de manera eficiente el proceso de composición. Plantea que el estudiante universitario venezolano requiere mayor capacitación en los aspectos relacionados a la composición escrita ya que los centros académicos actuales no brindan estrategias pedagógicas para tal fin.

Las investigaciones expuestas anteriormente se relacionan con la presente en el análisis de la escritura y su relación con las prácticas universitarias. Se preguntan cómo, por qué y para qué se

fomentan estos procesos en los claustros universitarios europeos. Se diferencian con la presente investigación ya que este trabajo busca identificar cuáles son las capacidades escriturales de los estudiantes del Programa de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana a través de un diagnóstico situacional y a partir de dichos resultados proponer una estrategia pedagógico-didáctica, y los trabajos anteriormente relacionados sólo describen las estrategias empleadas por Instituciones de educación superior europeas, a diferencia de las dos últimas que plantearon un diagnóstico escritural en la universidad de Chile y Venezuela para implementar luego cursos de redacción.

Otro aspecto en el que se encuentran divergencias con los trabajos relacionados es la muestra de investigación ya que se el trabajo planteado sólo analiza un Programa en particular y los relacionados abordan facultades y diferentes universidades. Cabe anotar que la investigación que se está desarrollando no solo busca un diagnóstico exploratorio- interpretativo de los procesos de escritura como lo han hecho las investigaciones citadas, sino que también tiene un carácter propositivo al diseñar una estrategia pedagógico-didáctica después de analizar los resultados obtenidos.

A nivel nacional se han realizado varias investigaciones. Entre ellas la de Ulloa (2008) sobre Lectura, escritura y conocimiento en la educación superior, desde la comunicación social, realizó un diagnóstico sobre las condiciones en que se encontraban los estudiantes de la Universidad del Valle en relación con la lectura, la escritura y el uso de dispositivos tecnológicos de comunicación e información y como estos se relacionaban con la cultura académica de los universitarios. Su objetivo fue investigar cómo funciona el canon, tanto en su lógica interna como en su eficacia pragmática, su carácter institucional, su valoración simbólica y su convivencia conflictiva con formas no canónicas en la sociedad. El trabajo se llevó a cabo con una muestra aleatoria estadísticamente representativa de 259 estudiantes de todos los programas académicos (jornadas diurna y nocturna) y partió del corpus construido durante varios años de trabajo docente en la Escuela de Comunicación Social. En dichos cursos recogieron y clasificaron información sobre un conjunto de problemas recurrentes, identificados en los modos de leer y escribir de los estudiantes universitarios de primero y segundo semestre. Lo anterior justificó el diseño y la aplicación de una prueba de lectura y escritura a los estudiantes seleccionados para la investigación con el fin de elaborar un diagnóstico lo más acertado posible. El estudio evidenció un marcado desequilibrio en la relación de las nuevas generaciones con la cultura escrita y con la tecnocultura contemporánea,

aunque ambas coexisten dentro y fuera del mundo escolarizado y de ambas derivan variados tipos de conocimiento.

Pertuz (2008) en “El portafolio: diálogo necesario para cualificar la escritura” halla como problemática, después de realizar una prueba diagnóstica a los estudiantes de Comunicación Social (dos grupos) en febrero de 2006, la concepción ingenua que tienen sobre la escritura: 1) lo relevante a la hora de escribir es la ortografía y la gramática, 2) los procesos transcritivos, de los cuales la educación tradicional tanto ha abusado, constituyen la escritura; como resultado, no tienen en cuenta el proceso y piensan que una vez solucionados los problemas de gramática y ortografía pueden acceder de manera competente a la producción de textos. Este diagnóstico le permitió establecer las dificultades escriturales de los estudiantes: poca lectura; falta de práctica, de conocimientos sobre la escritura, de interés; descuido, bloqueos y poca orientación en la escuela. Implementa la práctica de la escritura, la re-escritura y la incorporación paulatina de conceptos teóricos (macroestructura de van Dijk), ejercicios prácticos (“Mi imagen como escritor/a” de Cassany) y la estrategia didáctica del portafolio, que se convierte en un excelente instrumento de evaluación procesal, porque tiene en cuenta las diferencias individuales y las dificultades particulares, para permitir al docente el rastreo del progreso escritural y al estudiante le ayuda a reconocer su realidad como escritor funcional, en el contexto académico de la universidad. Concluye que 1) No se puede pensar que un grupo de estudiantes supere en el transcurso de un semestre todas sus dificultades en el campo de la escritura; sin embargo, si en su contacto pragmático con la escritura logra cambiar la visión ingenua con la que inició su proceso, podrá convertirse en un escritor experto y 2) Al término del semestre, los estudiantes desarrollaron en grupos de tres un proyecto editorial (la edición de una revista) que se constituyó en otro punto de encuentro alrededor de la escritura, puesto que, básicamente, debieron pensar en una reescritura de sus textos, un concepto para la revista, el título de la misma, la diagramación con la asesoría de expertos y, finalmente, la edición.

Cisneros (2007) “lectura y escritura en estudiantes universitarios: un estudio de caso” analizarán y compararán los resultados de dos diagnósticos -uno acerca de las características de los procesos de lectura y escritura en los estudiantes que ingresan en la universidad y otro de seguimiento a los mismos estudiantes, tres años después- a la luz de los descubrimientos y reflexiones pertinentes que se han dado en la lingüística, en la ciencia cognitiva y en la didáctica de la lengua materna, con investigación de casos cualitativa, con el fin de ver cuál ha sido la

influencia de la universidad en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes. Esta investigación contribuye al análisis de los textos escritos por los estudiantes que ingresan en la Universidad Tecnológica de Pereira, sino también para, a partir de los resultados obtenidos, empezar a desarrollar estrategias que promuevan procesos didácticos más acordes con lo que necesitan los jóvenes del siglo XXI, estrategias que se desarrollen dentro y fuera de la comunidad universitaria, como labor de conjunto basada en las necesidades reales de los estudiantes y orientada a responder cómo se deben mejorar los procesos de comprensión, inferencia, argumentación y producción.

A partir de los anteriores estudios se planteó la necesidad de realizar en la carrera de Lengua Castellana de nuestra universidad un diagnóstico que permitiera identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y habilidades, con el fin de desarrollar una propuesta pedagógica-didáctica transversal al currículo para fortalecer las capacidades escriturales de los estudiantes del Programa de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana.

3.2. Marco teórico

En este apartado se presentan los planteamientos teóricos desde los cuales se asume el proceso escritural. De igual forma, las categorías centrales que giran en torno a la investigación: capacidades escriturales, estrategia pedagógico-didáctica, currículo y Transversalidad.

3.2.1. Capacidades escriturales.

Existen diferentes términos para referirse al proceso escritural. Los más recurrentes en las investigaciones nacionales e internacionales son: competencias, habilidades y capacidades. En el presente trabajo se acoge la denominación de capacidad debido a la amplitud de su significado y su trascendencia de lo meramente instrumental en la enseñanza de la escritura.

Según lo propuesto por Flórez R., Arias N. & Guzmán R (2006) las capacidades escriturales son un conjunto de operaciones complejas con múltiples factores entre los cuales se encuentran: procesos de planeación, transcripción, revisión y edición. Para lo cual el escritor debe coordinar contenidos, generar ideas, audiencia, recursos estilísticos, sintaxis, y en general, aspectos

relacionados con contenido y forma de la versión final de un texto que no obedecen a un orden fijo sino a un proceso mental particular de cada escritor.

El desarrollo de esta capacidad es fundamental en la vida académica de los estudiantes universitarios ya que muchas de las actividades propuestas en los diferentes Programas y asignaturas están ligadas a su uso.

Peña (2008) afirma que, dentro de las manifestaciones culturales humanas, la escritura ocupa un lugar preponderante ya que con ella se construye la investigación, los ensayos y artículos científicos, las tesis de grado y demás producciones intelectuales. Resalta que lo importante es la forma cómo se construye la escritura ya que ella es un instrumento apropiado para aprender y pensar mejor; por tanto, es uno de los criterios principales para evaluar el desempeño de los estudiantes y la productividad de los investigadores.

la formación en capacidades escriturales debe llevarse a cabo de forma permanente ya que de eso depende en gran medida el éxito universitario. Fortalecer y potencializar estas capacidades se realiza a través de diferentes momentos de la escritura, entendida esta como un proceso y no como un producto terminado, el cual debe asimilarse paulatinamente como se describen a continuación.

3.2.2. El proceso escritural.

El acervo bibliográfico que existe sobre los procesos escriturales es bastante amplio. Para efectos de este trabajo se toman los planteamientos de Cassany (1998), Flower & Hayes (1996) y Camp (1997) que proveen la base teórica para el desarrollo del proyecto en cuestión.

Para Cassany en su libro “describir el escribir” el proceso de la escritura se desarrolla en tres etapas: pre-escritura, escritura y re-escritura las cuales debe seguir el individuo para la elaboración de un texto de calidad.

En la etapa de la pre-escritura, el escritor organiza sus ideas mentalmente sin que haya escritura concretamente; realiza un trazado del plan en general de lo que desea escribir de manera interna. La escritura y la re-escritura se desarrollan desde las primeras líneas hasta la versión final del texto. Lo anterior implica que la escritura es una actividad racional y programada que va ligada a unos subprocesos que deben ser orientados de manera rigurosa en las diferentes áreas de un Programa universitario de manera transversal. El docente quien es el encargado de valorar la escritura no debe limitarse a calificar y devolver las producciones escritas de sus estudiantes ya que se omitiría

el proceso de la reescritura, y por tanto, no se realizaría la retroalimentación y la reelaboración del texto. Dentro de este paradigma la escritura empieza desde la generación de ideas, el esbozo de un texto y las primeras palabras. El estudiante plantea un tema o quiere escribir sobre una cuestión en particular. Seguidamente se documenta y selecciona la bibliografía pertinente para el propósito comunicativo; y finalmente, escribe la primera versión del texto. Cabe anotar que el texto se escribe y reescribe en múltiples oportunidades debido a los diferentes factores que interactúan en el proceso. Como estrategia didáctica se emplea los mapas conceptuales, la lista de temas y necesidades escriturales y la posible tipología textual a seguir. Seguidamente, se procede a la construcción de los primeros párrafos y a un esbozo del texto que se quiere construir.

Siguiendo a Cassany en el libro anteriormente citado, se relaciona complementariamente el modelo escritural denominado “procesador de textos”, expuesto por Van Dijk quien lo formula a partir de los procesos mentales en la comprensión oral y escrita. Se plantea a partir de las capacidades receptoras las cuales posibilitan comprender el sentido global de un texto, como se almacena en la memoria y su estructura semántica.

Señala el proceso escritural como un conjunto de habilidades: reproducción, reconstrucción elaboración de las informaciones memorizadas.

El escritor en el acto de construcción textual parte de la información almacenada en su mente, seleccionando la que considera pertinente en su propósito comunicativo; luego la reconstruye a partir de las interacciones con el mundo, y posteriormente, elabora un nuevo texto. Postula que el acto de recepción es similar al de la composición ya que en los dos casos el escritor recurre a la información almacenada ya sea con el fin de entender la macroestructura de un texto o la construcción de uno. El texto no surge de la nada ni se debe a la inspiración, sino que es un conjunto complejo de reconstrucción del conocimiento, donde la creatividad y la reelaboración son asumidas de forma constante a través de la macroestructura y de lo que él denominó “macrorreglas de la elaboración de un texto” como se expone en el siguiente esquema.

Tabla 2. Macrorreglas de la creación de un texto

COMPRESIÓN DEL TEXTO	PRODUCCIÓN DEL TEXTO
1. Omitir. Se omiten todas las proposiciones que el usuario no considera importantes.	1. Adjuntar. Se añade las proposiciones de detalle que no representan proposiciones importantes en el texto.
2. Generalizar. Una proposición que contiene un superconcepto sustituye las proposiciones que contienen conceptos que quedan englobados en el superconcepto.	2. Particularizar. Si se dispone de un concepto general, se pueden construir los conceptos parciales más plausibles
3. Construir. Una secuencia de proposiciones que indique requisitos normales, componentes, consecuencias, propiedades, etc., de una circunstancia más global, se sustituye por una proposición que designe esta circunstancia.	3. Especificar. Es el caso más simple de reconstrucción de informaciones, ya que éstas se pueden deducir del marco correspondiente con el que se hizo la Construcción.

Fuente. Van Dijk (1978)

El modelo de Van Dijk resulta pertinente como estrategia pedagógica en la elaboración y reelaboración de textos debido a las diferentes perspectivas y propósitos comunicativos con que se puede utilizar la escritura partiendo de los conocimientos previos y almacenados de cada escritor. El docente plantea escribir sobre el tema de la diversidad sexual, por ejemplo, y pide a sus estudiantes que el asunto sea tratado desde diferentes ópticas escriturales: artículo periodístico, ensayo, crónica, noticia, texto informativo, texto narrativo, texto poético con el fin que exploren las diferentes posibilidades que les brinda la lengua escrita y analizar de qué forma el texto sería más claro, conciso y preciso.

En la misma línea de investigación aparece el modelo teórico desarrollado (Camps A., 1997) por Flower (1996) quien plantea que escribir no es un proceso definido (pre escritura, escritura y reescritura) sino que es un proceso flexible donde la reflexión y la creatividad asumen el papel de la escritura y no cumple una secuencia específica ni determinada. Así el estudiante universitario no escribe de una forma unidimensional, sino de diferentes formas, relacionando tres componentes: la memoria a largo plazo, planificación, traducción, revisión y control. El modelo es similar al planteado por Van Dijk ya que en los dos casos la escritura es asumida como un proceso no lineal, recursivo y creativo.

En los dos casos podemos encontrar elementos recurrentes como “La memoria a largo plazo” que hace referencia a toda la información acumulada en la mente del escritor a través de su experiencia como lector y escritor. La memoria a largo plazo se presenta como un ente estable que posee una jerarquización interna de la información que luego recupera y adapta en la situación

escritural requerida. Este recurso es útil planteando la escritura de un mismo texto desde diferentes perspectivas y tipologías. Se propone como estrategia para fortalecer las capacidades escriturales ya que este permite abordar un tema desde diferentes perspectivas y ahondar en él a partir de múltiples lecturas y formas de escribir; ya que se considera que un buen escritor es necesariamente un asiduo lector.

La “Planificación” hace referencia a la representación interna del conocimiento que el escritor se forje durante la escritura. La planificación implica una serie de subprocesos entre los cuales se encuentra la recuperación de ideas generando nuevos conceptos y categorías que se interrelacionan en el trabajo en cuestión. Se encarga del ordenamiento y la presentación de la información de acuerdo al objetivo comunicativo. En este aspecto el docente realiza actividades relacionadas con listas de ideas, rastreo de la bibliografía, planteamiento de una tesis previa y unos argumentos previos (para el caso de ensayos), la presentación de la información de acuerdo al propósito comunicativo que se persiga. En este componente el docente propone a los estudiantes establecer una lista de ideas, plantear el tema y definir el género textual.

La “Traducción” es el proceso de concretar las ideas expuestas en la planificación en el texto deseado con la redacción más clara posible que probablemente no se hará con una gramática elaborada ya que el fin en esta fase es traducir y organizar las ideas de manera efectiva. Se proponen como ejercicio escritural la elaboración de las primeras versiones del texto y la lectura grupal del mismo con el fin de identificar fortalezas y debilidades del texto.

Por último, el componente de “control” hace referencia al proceso de revisión y progreso del texto; determina el paso de un proceso al otro y la ejecución de ideas que varía de un escritor a otro dependiendo del texto que se quiera ejecutar. Se plantea al estudiante la revisión y edición del texto de acuerdo a parámetros inherentes a cada tipología textual y la reelaboración del mismo de acuerdo a las indicaciones del docente.

De igual forma, Camps (1997) en el artículo “Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita” plantea el proceso escritural como un proceso recursivo interrelacionado que no se presenta de forma lineal y depende muchos factores relacionados con el discurso que se asume y el escritor. El docente debe fomentar constantemente ejercicios escriturales ya que los procesos de redacción están sujetos a constantes reelaboraciones y se plantean a partir de los textos académicos y el contexto universitario. Dentro de este paradigma se asume los factores de contexto, procedencia social y nivel académico. Como estrategia pedagógica el docente plantea

narraciones con el fin de explotar el material vivencial; los temas pueden ir relacionados con la infancia, el sitio de trabajo, el barrio, los grupos sociales.

Reconoce al igual que los autores anteriormente mencionados, la existencia de un proceso de escritura por etapas (pre escritura, escritura, reescritura), pero que no se llevan a cabo de la misma forma ni utiliza los mismos procesos mentales ya que cada tipología textual emplea diferentes procedimientos: el texto literario, los textos científicos, las solicitudes etc. Agrega varios elementos ausentes en los autores citados como el aspecto afectivo, contextual y cultural que, según ella, están insertos en el proceso escritural ya que el sujeto que escribe está inmerso en un contexto que influye de alguna manera en su proceso escritural y su motivación dará valores de importancia a su escritura. A partir de esta perspectiva el docente realiza trabajos con historias de vida, cartas, textos literarios, y aquellos que puedan ser útiles en el contexto afectivo. Se solicita a los estudiantes manifestar por escrito las percepciones particulares de las diferentes temáticas anunciadas a través del texto que consideren pertinente para tal fin. Seguidamente, el profesor realiza una valoración del mismo dando las sugerencias para cada caso. Por último, los textos en su totalidad son socializados y sometidos a la crítica grupal.

Definido los modelos teóricos que se asumen en el proceso escritural se plantea como enfoque teórico el basado en el proceso que plantea Cassany (1990) en el texto “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”.

Se acoge el enfoque basado en el proceso ya que plantea que la escritura no se puede reducir a reglas gramaticales sino que hace parte de procesos cognitivos más complejos que incluye la pre escritura, la escritura y la reescritura; para lo cual el escritor debe saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, escribe borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse entre otros aspectos que se desarrollan en los procesos mentales.

Se pretende desarrollar el pensamiento, la estructura de los esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de la frase, a revisar el escrito, donde lo importante es el proceso y su reelaboración de acuerdo a la intención comunicativa. Existen múltiples métodos didáctico-pedagógicos para desarrollar el enfoque basado en el proceso ya que su énfasis se plantea a partir de las etapas y no sobre el texto terminado. En este caso, el docente puede utilizar la lluvia de ideas, el debate, los textos literarios, los mapas conceptuales. Después de planteado el texto, en trabajo colectivo el docente y los estudiantes examinan los elementos de forma y contenido como

gramática, construcción de oraciones, párrafos, planteamiento de ideas, argumentos, introducción, desarrollo, conclusiones a través la lectura en voz alta de forma grupal, el debate, intercambio de textos. Estas estrategias deben ser mediadas por el docente que cumple la función de monitor y realiza las precisiones de cada situación escritural.

El proceso no se concibe de manera unidireccional ya que cada individuo posee su propia forma de escribir de acuerdo a sus habilidades, intereses y características personales; lo cual indica que no existen “formulas” ni “recetas” en el proceso de composición y cada individuo desarrolla su propio estilo. Guiado siempre por el docente y los aportes de sus compañeros. Los procesos de redacción tienen un énfasis en un área específica del conocimiento, y a partir de ellas se desarrollan las capacidades escriturales. Se utiliza un lenguaje altamente especializado y técnico en tipos de textos académicos como: artículos, ponencias, reseñas, esquemas, resúmenes entre otros.

Dentro del enfoque en mención se destaca el movimiento pedagógico llamado escritura a través del currículum que se propone un objetivo similar al propuesto por este trabajo: potencializar las habilidades escriturales a partir de diferentes áreas del conocimiento donde se produce un doble aprendizaje. Por un lado, el conocimiento disciplinar específico, y por el otro, la escritura académica de acuerdo al discurso estudiado.

3.2.3. Currículo y transversalidad en el desarrollo de las habilidades escriturales.

El concepto de currículum hace referencia al conjunto de capacidades básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. Para el caso de la escritura este consiste en la organización temática y conceptual que permite el desarrollo de las habilidades para el dominio de una lengua en particular.

El currículum es el derrotero de las diferentes asignaturas. A partir de su organización y desarrollo se establecen los aprendizajes de los estudiantes.

Las facultades y Programas universitarios europeos son pioneros en este tipo de estrategias ya que han visto la necesidad de reorganizar el currículum porque mayoría de sus egresados presentan problemas significativos en la adquisición y desarrollo de esta capacidad. Debido a lo anterior, surgió a partir de los años 80 el movimiento escribir a través de currículum, desarrollado en el contexto anglosajón, quien propone potencializar y fortalecer las habilidades escriturales a través del currículum de las diferentes asignaturas no sólo en los cursos de redacción y de lenguas ya que

cada disciplina maneja su propia escritura especializada. Se toman estas estrategias como base teórica para esta investigación ya que su uso ha permitido fortalecer y potencializar las habilidades de los centros educativos.

Dentro de sus premisas el movimiento escribir a través de currículum propone asumir los procesos de redacción como un mecanismo de construcción y corrección permanente no sólo como un método de calificación para lo cual se requiere un re significación de las prácticas de aula del docente y del currículum.

Dicho movimiento considera que la escritura debe enseñarse enfocada en el proceso y la retroalimentación a través de la Transversalidad en los currículos de las diferentes asignaturas, ya que los estudiantes generalmente se fijan en aspectos superficiales del texto (generalmente gramaticales). Caso contrario sucede con los escritores profesionales ya que su visión es integradora al considerar aspectos de forma y contenido lo cual tiene como resultado un texto de alta calidad.

De igual forma, se tiene en cuenta el destinatario y el rol del docente como “lector” del proceso y no como un “corrector” ya que el lector retroalimenta el proceso y lo enriquece, mientras el corrector se apura en omitir juicios ya que generalmente su objetivo es dar una valoración.

Carlino (2004) registra tres modalidades de intervención al currículo para el fortalecimiento y desarrollo de las capacidades escritural: “tutores de escritura”, “compañeros de escritura en las materias”, “materias de escritura intensiva”. Recursos didácticos que se ejecutan de forma integradora a través del currículo en las diferentes asignaturas de forma transversal.

En el primer caso, “tutores de escritura” son estudiantes de posgrado de diferentes disciplinas que reciben capacitación, material bibliográfico y remuneración en un trabajo conjunto con el coordinador y el jefe de Programa con el fin de analizar los trabajos que llevan los estudiantes, corregirlos, retroalimentarlos y realizar sugerencias antes de llegar a las manos de los docentes titulares de las asignaturas.

De igual manera, debaten estrategias empleadas y problemas encontrados con el fin de adecuar el currículo para potencializar y fortalecer las capacidades escriturales de los estudiantes. Los parámetros que rigen esta modalidad están consignados en un texto denominado “Manual de tutorías”. Cuyos puntos centrales se exponen a continuación:

a. Abandono del mito del escritor inspirado: El tutor enfatiza en el estudiante que la escritura es un proceso intelectual que es fruto del trabajo duro y constante.

- b. El tutor ha de conectarse con el trabajo del alumno y aportar allí donde lo necesite:** Es un lector crítico y atento que colabora, más que una autoridad que corrige.

El propósito de esta modalidad no es asumir el papel del docente rígido sino de tomar la asesoría con la actitud colaborativa creando categorías de escritura para detectar fallas en los textos. Uno de los puntos importantes de esta estrategia es que el estudiante realiza el propio proceso y la actividad del tutor se enfoca en ser un guía. En cada sesión tutorial se aclara el objetivo de la misma, de manera flexible en cuanto a los intereses presentados por el estudiante ya que lo importante es que sea consciente del proceso y de sus propios errores.

Al finalizar el proceso cada tutor llena una ficha de cada estudiante con el fin de recolectar datos de interés que luego se convierten en fuente de discusión con los demás integrantes del centro escritural, ya que se considera fundamental el desarrollo de las capacidades escriturales a través de todo el currículo.

En el segundo caso, “Ratas” de escritura en las materias” es una estrategia desarrollada en la universidad Boise State University con el propósito de incluir en el desarrollo curricular un lector intermedio entre el autor y el evaluador. En primera instancia, la estrategia didáctica es similar a la desarrollada por Princeton ya que existe un centro de escritura donde los estudiantes de pregrado pueden llevar sus producciones provisionales y reciben una asesoría.

Lo innovador es lo que sucede en la segunda instancia, ya que la universidad ha propuesto para el desarrollo de las asignaturas la afiliación de los cursos que lo deseen al Centro de escritura con el fin de contar con un par colaborador de carrera de pregrado previamente seleccionado y capacitado para tal fin cuya función es revisar previamente el texto del estudiante antes de ser evaluado por el docente titular de la clase. Las condiciones que se exigen a los cursos son mínimas: incluir dentro de su programación curricular entre dos y tres actividades con procesos escriturales y un tiempo prudente para la calificación de los textos ya que tiene que reelaborarse a partir del autorreflexión del autor y las recomendaciones dadas por el asesor. Por otra parte, el estudiante asignado como par evaluador realiza reuniones periódicas con el docente con el fin de evaluar aspectos relacionados con las tareas de escritura, criterios de evaluación y problemas recurrentes de redacción. En el tercer caso, “Escribir en las disciplinas “es la estrategia desarrollada por la universidad de Cornell apoyada por el “Centro Interdisciplinario Descentralizado” cuyo propósito

es incluir en todas las materias y contenidos curriculares el desarrollo de actividades relacionadas con la escritura pues se considera que este componente es indispensable a los diferentes campos disciplinares. La universidad exige dos cursos de escritura en el primer año en los diferentes Programas universitarios, y posteriormente, trata que la mayoría de las materias ordinarias se incorporen a la estrategia escritural.

Para el desarrollo de la actividad se plantea entre 6 y 12 actividades relacionados con situaciones problemáticas escriturales; el docente y auxiliares docentes son los encargados de liderar el proceso los cuales están a cargo de la corrección textual a través de asesorías, comentarios escritos, análisis grupal, comentarios de pares entre otras estrategias, para lo cual reciben capacitación de un experto en el tema en un periodo de un mes y medio de duración en asignaturas relacionadas con la didáctica de la escritura donde reciben capacitación por parte de profesores experimentados con elemento teóricos y prácticos orientados al desarrollo de las áreas afines. La bibliografía consultada no supera las setenta y cinco páginas semanales con el fin que haya espacios para la escritura, y la producción no supera las treinta páginas semestrales.

Estas estrategias se realizan con el propósito que el estudiante adquiera un dominio escritural en las diferentes disciplinas del conocimiento de manera interdisciplinaria y constate a través de los planteamientos curriculares desarrollados en un Programa universitario en particular. Por otro lado, Molina-Natera, V. (2012) apoyado en los planteamientos del movimiento de la escritura a través de currículo incluye algunas estrategias curriculares como:

- a. **Materias intensivas de escritura:** consiste en currículos regulares con parámetros de escritura especiales que requieren cambios sustanciales en los diferentes departamentos. Los estudiantes deben tomar entre uno o dos cursos para graduarse.
- b. **Cursos de primer año:** asignaturas de escritura desarrolladas en el primer año de universidad con el fin de preparar a los estudiantes en temas de escritura y lectura básicos para su formación profesional.
- c. **Centros de escritura:** departamentos dedicados a dar apoyo a estudiantes y docentes de diferentes Programas académicos en procesos de escritura a través de tutorías especializadas.

- d. **Colegios universitarios comunitarios:** Programas para la formación técnica que tienen dentro de sus prioridades la innovación de la escritura a través del currículo para lo cual desarrollan la comunicación oral y electrónica en la pedagogía del currículo fomentando el pensamiento y la evaluación crítica.
- e. **Escuelas primarias y secundarias:** la implementación de la escritura a través del currículo en la educación básica y media en los Estados Unidos a través de la evaluación colaborativa medio de portafolios en diferentes áreas del conocimiento.

De igual forma, Moyano (2010) hace referencia a El programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la carrera (PRODEAC) en la universidad de Nacional del General Sarmiento (UNGS), ubicada en Argentina cuyo propósito es favorecer las actividades académicas en los diferentes cursos universitarios a través del desarrollo de la lectura y la escritura especializado en distintas disciplinas.

Una de las estrategias empleadas por este Programa se denomina “negociación entre pares” que consiste en formar un equipo de dos profesores (el titular experto de la asignatura y un profesor de lingüística) los cuales se encargan de la planificación, asignación y evaluación de las tareas asignadas.

El profesor titular aporta el conocimiento disciplinar de la asignatura, sus estrategias y la experiencia en el tema; el profesor de lingüística analiza los aspectos del texto, la estructura del género, la función de sus partes acompañando y retroalimentando cada momento del proceso.

El modelo propone una serie de pasos secuenciales para la construcción del texto partiendo de la lectura. Se realiza la organización de la tarea, la construcción de un producto y la edición del mismo. El docente realiza el proceso conjunto en pequeños grupos e individuales.

En el primer momento, consiste en identificar con los estudiantes la estructura del género a escribir. En esta fase surgen preguntas como: cómo se estructuran los textos de cada género, cómo se organiza la información, su función y su relación con el contenido. El segundo momento, se concreta con los estudiantes el texto a producir entrando a interactuar con esquemas previos lo cual es de suma importancia en textos poco tratados por los estudiantes y la organización de grandes cantidades de información.

En el último momento, se selecciona un texto producido por el grupo de estudiantes considerado modelo de un género en particular, ubicándose en un contexto situacional y cultural con el fin de considerar si las elecciones lingüísticas y discursivas han sido adecuadas, los estudiantes y el docente señalan las partes que se pueden mejorar del texto y las posibles alternativas. Se pretende ofrecer herramientas a los estudiantes con el fin de que adquieran progresivamente las estructuras canónicas de cada tipo de texto.

Estas estrategias transversales al currículo son importantes para el trabajo en curso ya que entre los asuntos abordados en el plan de estudios se considera de manera metodológica y conceptual la intervención de personal auxiliar, centros de escritura, tutores de apoyo, retroalimentación de los textos, reescritura y socialización de los mismos. Todos estos recursos mediados a través de los contenidos temáticos y la forma en que se escriben. Es pertinente ya que sirve de estrategia curricular transversal al Programa de Lengua Castellana que en la actualidad no cuenta con este tipo de intervención pedagógica que ligue los conocimientos disciplinares y la escritura. La adecuación curricular se hace necesaria y urgente ya que este Programa forma profesionales de la lengua materna.

3.2.4. Estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades escriturales.

Existen diferentes estrategias para promover el desarrollo de las habilidades escriturales; para el desarrollo de esta investigación se considera pertinente retomar la sistematización desarrollada por la institución universitaria Rafael Rangel Trujillo Caldera (2003) quien presenta una serie de recursos tomados de diferentes autores como Flower, Cassany, Luna y Sanz que abordan el proceso escritural de manera global y que se exponen a continuación. Flower considera que la construcción de un texto debe presentar el siguiente esquema didáctico:

- a. Analizar la situación comunicativa:** el estudiante se pregunta sobre la intención comunicativa de su texto que va a producir. Surgen preguntas como: ¿Qué se quiere conseguir? ¿Qué se sabe del tema? ¿Quién lo leerá?
- b. Generar ideas:** para lo cual el autor sugiere la técnica del torbellino de ideas que consiste en concentrarse unos minutos y apuntar todo lo que se sabe de un tema en particular.

- c. **Organizar ideas:** clasificar información, mapas mentales, esquemas, listas, ideogramas.
- d. **Revisar técnicas:** hace referencia a los aspectos formales del texto como la ortografía, la gramática, la legibilidad, clases de frases.
- e. **Valorar técnicas:** realizar relecturas del texto en voz alta y de manera crítica con el fin de realizar un juicio parcial del texto.

3.2.5 Estrategias de redacción.

- a. Plasmar sobre el papel las ideas.
- b. Concentrarse selectivamente en diversos aspectos del texto.
- c. Manejar el lenguaje para lograr el efecto deseado.
- d. Utilizar un vocabulario y una sintaxis correcta.

3.2.6 Estrategias de revisión.

- a. Comparar el texto producido con los planes previos.
- b. Leer de forma selectiva, focalizando diversos aspectos: contenido (ideas, intención comunicativa, estructura) forma (ortografía, gramática, puntuación)
- c. Dominar diversas formas de replantear el texto: eliminar o añadir palabras o frases, utilizar sinónimos y reformulaciones globales.
- d. Estudiar modelos.

Complementariamente se expone el modelo desarrollado por Heller, Thorogood y Graves que se desarrolla en tres momentos al igual que los modelos anteriormente expuestos.

3.2.7 Antes de escribir.

- a. Explicar el objetivo que se tiene cuando se escribe.
- b. Construir ideas acerca del contenido del texto y su relación con los conocimientos previos.
- c. Tomar conciencia sobre: ¿Para quién estoy escribiendo? ¿Qué tipo de texto quiero escribir?
¿Por qué escribo?

3.2.8 Después de la escritura.

- a. Analizar la calidad del contenido: amplitud, riqueza, profundidad y precisión de las ideas.
- b. Revisar la organización y presentación del contenido: estructura del texto y de las unidades que lo componen.
- c. Confirmar o rechazar el estilo de la escritura: adecuación a la audiencia y a la finalidad.
- d. Corregir aspectos morfológicos, sintácticos, léxico, ortografía.

Las estrategias didácticas anteriormente expuestas, que proponen el desarrollo escritural a través de tres momentos: pre-escritura, escritura y re-escritura conciben la actividad como un proceso cognitivo complejo que debe ser guiado por el docente en diferentes etapas y no como una simple asignación académica más, ya que si se asume de esta manera se obtendrán resultados negativos: malas calificaciones, ninguna retroalimentación, frustración del estudiante; pasando el problema de curso en curso señalado culpables, pero sin ocuparse nadie de él.

Como se habrá podido advertir, uno de los propósitos de este trabajo es abordar esta problemática a partir de la concepción de la escritura como proceso y no como una simple tarea

más. Los postulados anteriormente mencionados sirven como sustento teórico para la elaboración de una propuesta didáctica que plantea desarrollar esta habilidad en todas las asignaturas del Programa de Lengua Castellana de acuerdo a las necesidades escriturales halladas en diagnóstico situacional.

4. METODOLOGÍA

En esta sección se describe el contexto donde se llevó a cabo el estudio propuesto, se define el tipo o modalidad, la población y muestra, las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información y el plan para su procesamiento y análisis.

4.1 Contexto

La investigación se realizó con estudiantes de VIII semestre del Programa de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana; dicho Programa tiene como misión la formación integral de docentes de la lengua materna, que asuman su ejercicio profesional de manera comprometida con la innovación y la transformación educativa, a partir de procesos de investigación pedagógica.

Se proyecta para el año 2020 como un centro académico reconocido por el Ministerio de Educación Nacional y por la Comunidad nacional e internacional como una institución consolidada de alta calidad en la formación de profesores de pregrado y de posgrado, lo que contribuirá a la cualificación de los docentes de las Instituciones educativas de la región. El perfil profesional con el que cuenta el egresado reúne condiciones humanas, pedagógicas e investigativas para el ejercicio de la docencia de la Lengua Castellana y la Literatura.

Las líneas de investigación se relacionan con lengua materna, discurso y competencias comunicativas, didáctica de la lengua castellana y la literatura. Le fue otorgada la Acreditación de Calidad por cuatro años mediante la Resolución N° 4001 del 8 de abril de 2012, emanada por el Consejo Nacional de Acreditación y en la actualidad con el propósito de renovarla realiza procesos de autoevaluación a partir de las recomendaciones de la CNA en aspectos relacionados con la investigación, la interdisciplinariedad, la flexibilidad y la internacionalización del currículo.

4.2 Tipo de estudio

El estudio que se llevó a cabo fue de carácter descriptivo, sincrónico y conjugó aspectos de orden cuantitativo y cualitativo. Es de carácter descriptivo ya que evalúa las capacidades escriturales de los estudiantes de primero y quinto semestre del Programa de lengua castellana, conocer sus

percepciones y expectativas y las de los docentes sobre los aspectos curriculares relacionadas con el desarrollo de las mismas, realizar un diagnóstico situacional que permita identificar debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas con el fin de proponer estrategias pedagógico-didácticas para su fortalecimiento. Es sincrónico porque los datos del estudio se toman en un solo momento para fines diagnósticos y no hay seguimiento.

Igualmente, fue predominantemente cuantitativo ya que se propuso determinar el nivel escritural alcanzado por los estudiantes mediante la aplicación de un cuestionario y test evaluativo, que posteriormente, es analizado estadísticamente mediante criterios numéricos de manera que permitan clasificar por niveles estableciendo tres niveles: (superior, medio y bajo) a los participantes del estudio. Los datos obtenidos en la medición son analizados estadísticamente.

El componente cualitativo de manera complementaria consistió en obtener la percepción de estudiantes y docentes en relación con las capacidades escriturales mediante entrevistas a profundidad, individuales.

La investigación se realizó en cinco fases: diagnóstico, caracterización, análisis, comparación y proposición.

- a. **Diagnóstico:** asociado a la recolección de la información acerca de las concepciones particulares que tienen los estudiantes y profesores de las habilidades escriturales por medio de los instrumentos de investigación.
- b. **Caracterización:** cada una de las concepciones (estudiantes y profesores), al conocimiento disciplinar de donde proviene el discurso.
- c. **Análisis:** establecer contrastes entre los modos en que cada docente asume la escritura desde sus respectivas áreas de trabajo; y cómo estas variables contribuyen a la formación y consolidación de las habilidades escriturales, para ello se utilizarán rejillas que den cuenta de algunas de las tendencias observadas sobre la escritura y las concepciones que se tienen de ella.
- d. **Comparación:** relacionar las actividades planteadas por los docentes desde su discurso para el uso de la escritura.

- e. **Proposición:** planteamiento de una estrategia didáctico- pedagógica transversal a partir de las diferentes estructuras curriculares para el fortalecimiento de las habilidades escriturales dentro de los procesos de formación de los estudiantes del Programa de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana desde I a VIII donde se culmina el plan de estudios del Programa universitario, asumiendo este tema de manera transversal con lo que se espera una contribución a una didáctica de la escritura, que reúna una serie de propuestas y alternativas que permitan superar algunas de las falencias que se identificarán tras la aplicación del proyecto, con el propósito de fortalecer las prácticas didácticas de los docentes con respecto a la escritura y el desarrollo y fortalecimiento de los estudiantes.

4.3 Población y muestra

El universo de la investigación lo constituyeron los estudiantes del Programa de Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana de primero y quinto semestre. La muestra estuvo constituida por estudiantes regulares de primero y quinto semestre. Este es un muestreo no aleatorio, intencional y bajo la modalidad de cuotas se seleccionaron estudiantes con alto, mediano y bajo desempeño. La muestra incluye la realización de dos grupos focales: estudiantes de primer semestre que están iniciando su proceso formativo y quinto que llevan un proceso de consolidación en las habilidades escriturales que se requieren para un profesional idóneo en el área de la lengua castellana.

Como parte de la muestra también se entrevistaron a docentes de las diferentes áreas del Programa de Lengua Castellana para conocer sus percepciones sobre la adquisición de dichas capacidades por los alumnos y los aspectos curriculares relacionados con su formación. Las muestras tomadas por cada técnica e instrumento son las siguientes.

En primer semestre se tomó como muestra 23 estudiantes en el instrumento denominado “Ordenación de oraciones y coherencia textual”. Igual número para estudiantes de quinto semestre. En el instrumento de “Acentuación y puntuación” se tomó como muestra 26 estudiantes de primer semestre e igual número para quinto. En el caso de “Ordenación de párrafos, coherencia y cohesión textual” participaron 28 estudiantes de primer semestre y 27 de quinto semestre. Finalmente, participaron 6 estudiantes de primero y quinto semestre en la construcción de un ensayo argumentativo realizando su respectiva valoración en la rúbrica “Ensayos argumentativos”. En lo

que respecta a las entrevistas se tomó como muestra a 4 docentes de planta de las áreas de lingüística, literatura, seminario investigativo y a 10 estudiantes de los cuales 5 correspondían a primer semestre y los restantes a 5 semestre.

4.4 Técnicas e instrumentos

Las técnicas utilizadas fueron: entrevista estructurada, no estructurada, los test y listas de verificación para el conocimiento de las capacidades escriturales de los estudiantes de último semestre de Lengua Castellana. Las entrevistas estructuradas tienen como instrumentos un test de escritura y un cuestionario. El primero para evaluar los aspectos relacionados con la Ortografía, así como los cognitivos relacionados la pre escritura, escritura y reescritura. El cuestionario contendrá ítems puntuales acerca de la escritura.

Luego se realizó un primer test de escritura buscando evaluar este componente desde una perspectiva formal en aspectos diversos como: construcción de oraciones, párrafos, tipos de tilde, uso de puntuación, uso de comas y un segundo test que analiza el proceso mental que utiliza el escritor en el momento de la redacción evaluando las fases de la pre escritura, la escritura y el re escritura, la organización y desarrollo de las ideas, la intención comunicativa y la tipología textual.

El cuestionario se compone de ítems organizados en cuatro variables que dan cuenta de aspectos como: las concepciones acerca de la escritura académica, el papel del docente en la enseñanza de la escritura académica, las concepciones de escritura académica según la asignatura y las estrategias empleadas para la enseñanza de la escritura académica.

La entrevista en profundidad es una herramienta cualitativa efectiva para que algunas personas hablen acerca de sus sentimientos personales, opiniones o experiencias respecto de los objetivos de este estudio. Consiste en establecer una conversación con los actores implicados, guiada por los objetivos del estudio y unos tópicos o preguntas orientadoras. (Ver Anexo C)

4.6 Procesamiento y análisis de la información

En el procesamiento y el análisis de la información se realizó mediante procedimientos cuantitativos y cualitativos dado que la naturaleza del estudio es mixta. En lo que respecta a lo cuantitativo, se utilizó la estadística descriptiva con el fin de organizar y resumir los datos que se recolectaron, analizaron e interpretaron. Se realizó de la siguiente forma: Los test se procesaron manualmente en cada una de las variables analizadas; se interpretaron la relación existente entre normas ortográficas y procesos de escritura.

En lo concerniente a lo cualitativo, se efectuó un proceso de categorización de la información de acuerdo a lo planteado en la pregunta y objetivos de investigación las cuales se agrupan en: escritura, capacidades escriturales, estrategias pedagógico-didácticas y currículo. A partir de lo siguiente:

- Las entrevistas que se aplicaron a los futuros informantes se estructuran a partir de las categorías planteadas; siendo estas la guía para desarrollar los tópicos que marcan el derrotero de la conversación. Las preguntas son abiertas ya que se pretende que el entrevistado responda a profundidad el tema indagado.
- Las respuestas obtenidas se ordenan en una tabla donde las filas representan las categorías y las columnas a los entrevistados. Se buscó con este procedimiento reducir la abundante información obtenida tratando de hallar información precisa, breve y concisa que responda a los objetivos planteados.
- La información se registró a través de grabaciones, y posteriormente se transcribe en su totalidad con el fin de hallar las partes de texto más significativas para el propósito de esta investigación. Finalmente se procesa mediante el recurso informático ATRLAS/ti.
- En los grupos focales se transcribió la información obtenida de las grabaciones, y se procesó mediante el uso del programa AthasTi con el fin de obtener categorías, códigos y familias a partir de los datos hallados.

5. RESULTADOS

Los resultados del estudio se estructuran a partir de las categorías de la investigación, en relación con los objetivos, las cuales hacen referencia a la población objeto de estudio, las capacidades escriturales de los estudiantes de Lengua Castellana, las estrategias pedagógicas realizadas por los docentes con el fin de desarrollar las capacidades escriturales, la percepciones de docentes y estudiantes sobre las capacidades escriturales como herramientas pedagógica en el proceso formativo, el rol de la escritura en el desempeño académico, y las estrategias que se proponen para fortalecer las capacidades escriturales de los estudiantes en el proceso formativo.

5.1. Caracterización de la población objeto de estudio

Con este propósito se tomaron en cuenta las variables: sexo, formación, nivel socioeconómico y sector educativo de procedencia. El porcentaje mayoritario de la población objeto de estudio es de sexo femenino. Los docentes entrevistados son cinco.

En relación con la formación, 82 estudiantes son de primer semestre y 83 de quinto, entre quienes se efectúa la comparación de resultados que se presenta en los siguientes apartados. De los cuatro profesores entrevistados uno de ellos es licenciado en lengua castellana con maestría en literatura infantil, los dos siguientes son lingüistas con maestría en la misma especialidad, y el último es licenciado en lengua castellana con maestría en creación literaria. 160 de los estudiantes proceden de centros educativos del sector público y 5 del sector privado. 65 son de la ciudad de Neiva y 95 de otros municipios del departamento del Huila.

5.2. Percepciones y expectativas sobre el proceso escritural

El proceso escritural se percibe como una capacidad poco trabajada en los desarrollos curriculares de las diferentes asignaturas. Las nociones van desde la escritura como un trabajo ocasional, la literatura como insumo escritural y como motivación personal. Es una capacidad poco trabajada, pues de acuerdo con la percepción de un estudiante de quinto semestre quien manifestó que:

La escritura no es un trabajo constante en las diferentes materias del Programa de Lengua Castellana. Sólo en algunas materias como ya le indiqué. Sería interesante que este tema lo abordaran en el transcurso del Programa ya que la escritura es un aspecto importantísimo en la formación de un docente de Lengua Castellana. No es así; y la mayoría de los docentes del Programa relegan la escritura a un segundo plano dando prioridad principalmente a las exposiciones, parciales y lecturas que son igualmente importantes (P 3: 3:8).

La anterior percepción la corrobora la opinión de un docente, quien manifestó:

No puedo garantizarle que todos los docentes que se encuentra en este momento en la Carrera tengan la capacidad de involucrar a los estudiantes a la escritura de cualquier tipo de texto: tipo ensayo, análisis literario o sea creación literaria. Uno nota en algunos docentes alguna inclinación, pero no podemos garantizar de que es efectivamente lo que suceda. De alguna manera, hablando hay docentes que se dedican al ejercicio laborioso de la escritura y digamos que esa pasión que le nace al docente, y tal vez, es lo que llega al salón y que se inculca, pero no es porque esté establecido en el currículo sino porque de cierta manera algunos docentes realizan esta labor (P 4: 4:4).

Dentro de las pocas asignaturas que trabajan los procesos escriturales se encuentran comunicación en castellano, análisis cultural y literatura hispanoamericana. Al respecto, un estudiante de primer semestre expresó:

Con el profesor de análisis cultural e hispano. Él, por ejemplo, nos está revisado el tema cuando nos dice: “bueno, es viable. Esto no es viable”. Con la profesora María también se trabaja mucho lo de la escritura. Hacemos un primer borrador luego ya nos dice que lo que tenemos que hacer. Fuimos y volvimos otra vez a escribir y así nos van guiando y tomando importancia los temas que queremos trabajar. Sí, me parece que ellos se interesan por el trabajo de los temas que queremos (P 5: 5:11).

De igual forma, otro estudiante dijo:

Ahora tenemos una experiencia en comunicación en castellano la profesora se llama Amalia con ella aprendimos a identificar los textos como viene escrito y es un tipo de texto argumentativo, si es informativo, si es literario, expositivo, pues ahorita aprendí que viene organizado y si uno aprende a identificar este tipo de textos se le facilita más la lectura. Entonces a eso me gustaría apuntar poder escribir ese tipo de textos, pues yo pienso que es algo que me va servir a mí y también compartirlo con los jóvenes que pienso enseñar (P 1: 1:24)

Los estudiantes y docentes consideran que, a nivel general, las asignaturas no propician la escritura ni desarrollan las capacidades suficientes en el futuro docente de la lengua castellana lo cual en todo el plan de estudios y en cada área del conocimiento como opina un docente:

Yo Considero que cada curso de la malla curricular y cada docente debería hacer un curso de redacción porque el profesor de lingüística no puede enseñar a redactar literatura; porque el profesor de literatura no puede enseñar al estudiante a redactar de lingüística; y cada profesor sabe que cada área del conocimiento tiene sus características especiales. Cada profesor tiene que enseñarle a su estudiante a escribir dentro de su asignatura. Cómo se escribe en pedagogía; Cómo se escribe lingüística; Cómo se escribe literatura. Entonces cada profesor debe realizar un curso de redacción dentro de su materia (P 6: 6:8).

Se considera que la escritura debería trabajarse en las diferentes asignaturas, como la literatura, ya que su dimensión cultural y lúdica propician un desarrollo de esta habilidad como lo manifiesta un estudiante de quinto semestre:

Yo pienso que todos los aspectos de la escritura son importantes. Me inclinaría por el literario porque en el momento me estoy llenando de textos que no tenía conocimiento y me motiva mucho pues poder manejar esos principios que regulan la escritura. Yo

pienso que la literatura es muy buena opción, pero también está las novelas que requieren mucha capacidad de lectura y todo eso (P 2: 2:6)

También la motivación personal es un aspecto muy importante en el desarrollo de las habilidades escriturales y la auto reflexión personal en el momento de asumir la escritura con rigor según lo manifiesta un docente:

Los estudiantes deben ser muy fuertes en el ejercicio de la escritura y comprender también que no es un trabajo sencillo como su nombre lo indica; implica hacerse y rehacerse una y otra vez con tal que el estudiante comprende que no es sencillo, que comprendan que el trabajo que se necesita y que necesita hacerse rehacerse una y otra vez que cuando el estudiante comprende que no es sencillo se enamora de su propio texto, de su propia vida; es lo que más le cuesta a un estudiante: enamorarse de su propio proyecto, de su propia vivencia, que se enamoren de sus ideas y que se sientan capaces de hacer un texto es cuando ellos empiezan a sentir la necesidad de corregir y el mismo estudiante empieza a reconocer y escribir tomar y hay que volverlo hacer; pero el trabajo de comprender los universos de los estudiantes que están en la carrera es complejo (P 4: 4:12).

En términos generales, los estudiantes y docentes del Programa de Lengua Castellana coinciden en afirmar la necesidad de adquirir capacidades escriturales a través de las diferentes asignaturas del plan de estudios utilizando múltiples recursos educativos ya que en la actualidad esta capacidad se trabaja de forma esporádica solo en algunas asignaturas, sin continuidad y propósitos académicos claros, lo cual limita la formación de los educandos en los procesos de escritura.

5.3. Capacidades escriturales de los estudiantes de lengua castellana

Para evaluar las capacidades escriturales de los estudiantes del Programa de Lengua Castellana se utilizaron cuatro instrumentos: rúbrica de ordenación de oraciones y coherencia textual, rúbrica de acentuación y puntuación, rúbrica ordenación de párrafos, coherencia y cohesión textual, rúbrica para evaluar ensayos argumentativos.

Los instrumentos anteriormente mencionados se clasificaron en cuatro niveles: superior (de 0 a 2,5 como máxima valoración), satisfactorio (de 0 a 1,5 como máxima valoración), básico (de 0 a 1,0 como máxima valoración) e insuficiente cuya escala valorativa es 0. A continuación se presentan los resultados de dichas pruebas.

5.3.1. Ordenación de oraciones y coherencia textual

El nivel de desempeño de los estudiantes de quinto semestre de la carrera de lengua castellana, en la prueba de ordenación de oraciones y coherencia textual, es ligeramente superior respecto de los estudiantes que ingresan a la carrera en primer semestre, según se aprecia en la Tabla 3. En el nivel básico es donde más se nota esta diferencia pues los estudiantes que están por culminar la carrera alcanzaron mayores puntajes.

Paradójicamente en el nivel satisfactorio es mayor el porcentaje de estudiantes del primer semestre, mientras en el superior los valores porcentuales son iguales. Esta situación es preocupante, pues se espera que los estudiantes que ingresan a esta carrera tengan niveles básicos de competencias textuales, que es lo que apenas logran alcanzar los de quinto semestre, a punto de culminar el plan de estudios. Un porcentaje bajo (13%) logran el nivel satisfactorio y un mínimo (4,3%) el nivel superior. Tal situación pone en entredicho el aporte de la carrera a la formación de dichas competencias escriturales, dado el bajo porcentaje obtenidos en los niveles satisfactorio y superior (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Nivel de desempeño de los estudiantes de primer y quinto semestre de la carrera de lengua castellana en la prueba de ordenación de oraciones y coherencia textual

NIVEL DE DESEMPEÑO	Estudiantes Quinto Semestre	%	Estudiantes Primer Semestre	%
Superior: Ubica de forma coherente las oraciones atendiendo a su funcionalidad textual y parámetros lingüísticos.	1	4,3	1	4,3
Satisfactorio: Ubica de forma satisfactoria las oraciones planteadas atendiendo a su funcionalidad textual y parámetros lingüísticos	1	4,3	3	13,0
Básico: Ubica de forma básica las oraciones planteadas atendiendo a su funcionalidad textual y parámetros lingüísticos	7	30,4	3	13,0
Insuficiente: Ubica de forma incoherente las oraciones planteadas sin atender a su funcionalidad textual y parámetros lingüísticos.	14	60,9	16	69,6

Fuente. Autor

5.3.2. Acentuación y puntuación

El nivel de desempeño de los estudiantes de primer semestre de la carrera de lengua castellana, en la prueba de acentuación y puntuación, es paradójicamente superior que los estudiantes de quinto semestre, según se percibe en la Tabla 4. En el nivel “insuficiente” se presenta la mayor diferencia, ya que 13 estudiantes de quinto semestre (56,5%) y 7 estudiantes de primer semestre (30%) se ubicaron en esta categoría, lo cual indica que en los procesos de adquisición de las habilidades escriturales se presentan problemas relacionados con la acentuación y puntuación, al parecer no superados en los cinco semestres cursados.

El “nivel básico” de los estudiantes de primer semestre es superior que los de quinto, lo cual sugiere que se presentan falencias en el proceso de adquisición de las capacidades escriturales para los estudiantes de la muestra. Esta situación es particularmente preocupante en la carrera de lengua castellana que debe contribuir a desarrollar altas capacidades en sus egresados. (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Nivel de desempeño de los estudiantes de primer y quinto semestre de la carrera de lengua castellana en la prueba de acentuación y puntuación

NIVEL DE DESEMPEÑO	Estudiantes Quinto Semestre	%	Estudiantes Primer Semestre	%
Superior: Ubica de forma correcta los diferentes signos de puntuación, de tal forma que el texto presenta coherencia y cohesión textual.	0	0,0	0	0,0
Satisfactorio: Ubica de forma satisfactoria los diferentes signos de puntuación, de tal forma que el texto presenta coherencia y cohesión textual.	0	0,0	1	4,3
Básico: Ubica de forma básica los diferentes signos de puntuación, de tal forma que el texto presenta coherencia y cohesión textual.	13	56,5	18	78,3
Insuficiente: Ubica de forma incoherente los diferentes signos de puntuación, de tal forma que el texto presenta incoherencia textual.	13	56,5	7	30,4

Fuente. Autor

5.3.3. Ordenación de párrafos y coherencia textual

El desempeño de los estudiantes de quinto semestre en la prueba de ordenación de párrafos y coherencia textual, presenta un nivel porcentual superior con respecto de los estudiantes que

ingresan a la carrera en primer semestre, según se observa en la Tabla 5. En el nivel “insuficiente” es donde se presenta mayor diferencia ya que hay 2 estudiantes de quinto semestre (8,7%) y 8 estudiantes de primer semestre (34,8%) que se ubicaron en esta categoría lo cual indica que se ha presentado un desarrollo en la habilidad escritural indicada.

En el “nivel Básico” las diferencias porcentuales de los estudiantes objeto de estudio son mínimas. En el “nivel satisfactorio” no se presenta ningún educando. En el “nivel superior” los índices porcentuales son similares; en quinto semestres 13 estudiantes (56,5%) y en primero 10 (43,5 %). (Ver Tabla 5).

Tabla 5. Nivel de desempeño de los estudiantes de primer y quinto semestre de la carrera de lengua castellana en la prueba de ordenación de párrafos

NIVEL DE DESEMPEÑO	Estudiantes Quinto Semestre	%	Estudiantes Primer Semestre	%
Superior: Ubica correctamente los diferentes párrafos de tal forma que la organización de los mismos presenta un texto con coherencia y cohesión textual.	13	56,5	10	43,5
Satisfactorio: Ubica satisfactoriamente los diferentes párrafos de tal forma que la organización de los mismos presenta un texto con coherencia y cohesión textual.	0	0,0	0	0,0
Básico: Ubica de forma básica los diferentes párrafos de tal forma que la organización de los mismos presenta un texto con coherencia y cohesión textual.	11	47,8	9	39,1
Insuficiente: Ubica de manera deficiente los diferentes párrafos de tal forma que la organización de los mismos presenta un texto incoherente y sin cohesión textual.	2	8,7	8	34,8

Fuente. Autor

5.3.4. Ensayos argumentativos

El nivel de desempeño de los estudiantes de primero semestre de la carrera de lengua castellana, en la prueba de ensayos argumentativos, es similar respecto de los estudiantes de quinto semestre según la muestra tomada. La información revela que no se ha presentado un avance significativo en el desarrollo de las capacidades escriturales según se aprecia en la tabla 6. El título es uno del aspecto que más se destaca ubicándose en los niveles “Superior” y “Satisfactorio”. La gramática, la ortografía, la puntuación, el léxico y el registro se presenta en el nivel “Satisfactorio” y “Básico”

en primer semestre. Mejorando en quinto semestre en los niveles “Superior” y “Satisfactorio”. En lo referente a la introducción los dos semestres se ubican en el nivel “Básico”. En el planteamiento de “la tesis” el desempeño de los estudiantes de primer semestre es ligeramente superior de los de quinto. En el primer caso, se presentan los niveles “Satisfactorio” (sólo en un caso), “Básico” e “Insuficiente”, mientras que, en el segundo, predomina el nivel “Básico” e “Insuficiente”. En los aspectos de argumentos, integración, secuencia y cohesión, conclusiones, normas y referencias los porcentajes son similares lo cual revela que escrituralmente la construcción de ensayos no se ha consolidado en cuatro semestres siendo esta paradójicamente la tipología textual más trabajada en las asignaturas según lo expresado a nivel general en las entrevistas.

Tabla 6. Nivel de desempeño de los estudiantes de primer y quinto semestre dela carrera de lengua castellana en la prueba de ensayos argumentativos

ESTRUCTURA	DESEMPEÑO VALORATIVO	Estudiantes Quinto Semestre	%	Estudiantes Primer Semestre	%
Título	Superior: Es pertinente con el tema tratado. Llama la atención del lector. Es conciso.	1	1,7	2	3,3
	Satisfactorio: Es pertinente con el tema tratado. Es conciso.	5	8,3	4	6,7
	Básico: Es pertinente con el tema tratado. Es extenso.	0	0,0	0	0,0
	Insuficiente: Es impertinente con el tema tratado. No hay título	0	0,0	0	0,0
Introducción	Superior: Se plantea y delimita el tema con claridad y precisión. Se identifica una contextualización (que ubica en el tiempo, espacio o perspectiva metodológica).	0	0,0	0	0,0
	Satisfactorio: Se plantea y delimita el tema. La contextualización es insuficiente.	1	1,7	1	1,7
	Básico: El tema se plantea vagamente. No hay contextualización.	5	8,3	5	8,3
	Insuficiente: No se plantea ni delimita el tema. No hay contextualización. Confunde al lector.	0	0,0	0	0,0
Tesis	Superior: está en la introducción. Se formula con claridad y precisión. Es una sola tesis	0	0,0	0	0,0
	Satisfactorio: se formula la tesis en la introducción. Es una sola tesis.	0	0,0	1	1,7
	Básico: la tesis es vaga o imprecisa o hay más de una tesis.	1	1,7	1	1,7
	Insuficiente: No hay una tesis explícita ni se sugiere.	5	8,3	4	6,7
Argumentos	Superior: se plantean con claridad al menos tres argumentos que sustentan la tesis. Cada argumento se desarrolla en	0	0,0		0,0

	párrafos separados. Los argumentos que sustentan la tesis se justifican con evidencias basadas en fuentes experienciales y los textos propuestos. Al menos dos argumentos están fundamentados con los textos leídos. Las evidencias de los tres argumentos son pertinentes y suficientes.				
	Satisfactorio: incluye tres argumentos claramente definidos en párrafos separados. Al menos dos argumentos están articulados a la tesis. Al menos un argumento está fundamentado con fuentes bibliográficas recomendadas. Las evidencias de al menos dos argumentos son pertinentes y suficientes	0	0,0		0,0
	Básico: presenta 1 o 2 argumentos en párrafos separados y claramente articulados con la tesis. Los argumentos no están suficientemente sustentados porque las evidencias son insuficientes o no son pertinentes. No utiliza las fuentes bibliográficas recomendadas.	1	1,7	2	3,3
	Insuficiente: no presenta argumentos pertinentes. Presenta evidencias y ejemplos que no son relevantes.	5	8,3	4	6,7
Integración	Superior: integra apropiadamente información de los textos propuestos.	0	0,0	0	0,0
	Satisfactorio: integra información de los textos propuestos.	0	0,0	0	0,0
	Básico: integra algunos aspectos de la información de los textos propuestos.	1	1,7	1	1,7
	Insuficiente: no integra información de los textos propuestos.	5	8,3	5	8,3
Secuencia y Cohesión	Superior: los argumentos y evidencias presentan un orden lógico y están apoyados en elementos de conexión explícitos y apropiados.	0	0,0	0	0,0
	Satisfactorio: los argumentos y evidencias presentan un orden lógico. Hace poco uso de elementos de conexión explícitos, lo que dificulta seguir el pensamiento del autor.	1	1,7	0	0,0
	Básico: algunos de los argumentos y evidencias no presentan ni orden lógico ni cohesión, lo que otorga al escrito un carácter confuso que distrae al lector.	0	0,0	2	3,3
	Insuficiente: los argumentos y evidencias no presentan ni un orden lógico ni una estructuración clara. Tiene muchos problemas de cohesión.	5	8,3	4	6,7
Conclusión	Superior: la conclusión recapitula los puntos clave de la argumentación. Reitera la tesis sin incluir argumento nuevo.	0	0,0	0	0,0
	Satisfactorio: la conclusión reafirma la tesis o solo retoma los argumentos. No incluye un argumento nuevo	0	0,0	0	0,0
	Básico: la conclusión resume la tesis, retoma algunos de los argumentos. Incluye un nuevo argumento.	2	3,3	1	1,7
	Insuficiente: la conclusión no se deriva de los argumentos presentados y no retoma la tesis.	4	6,7	5	8,3

Gramática ortografía, puntuación, léxico y registro	Superior: el texto tiene una adecuada gramática, ortografía, puntuación y edición. El texto tiene un registro académico	1	1,7	0	0,0
	Satisfactorio: el texto tiene un uso aceptable de la gramática. Presenta algunos errores ortográficos, de puntuación y/o edición. Algunas escogencias léxicas y gramaticales no corresponden al registro académico.	5	8,3	4	6,7
	Básico: el texto presenta un uso deficiente de la gramática, la ortografía y puntuación. La edición es descuidada. El texto hace poco uso del registro académico.	0	0,0	2	3,3
	Insuficiente: el texto está plagado de errores gramaticales, ortográficos, de puntuación. y/o edición. El registro no es apropiado	0	0,0	0	0,0
Normas de referencia	Superior: las referencias en el texto y la lista de referencias están presentadas de acuerdo con las normas APA de referencia.	0	0,0	0	0,0
	Satisfactorio: al menos el 80% de las referencias están presentadas de acuerdo con las normas de referencia previamente acordadas.	0	0,0	0	0,0
	Básico: al menos el 50% de las referencias están presentadas de acuerdo con las normas de referencia previamente acordadas.	1	1,7	1	1,7
	Insuficiente: las referencias no corresponden a las normas APA. No presenta referencias bibliográficas.	5	8,3	5	8,3

Fuente. Autor

5.4. Plan curricular

La escritura en el plan curricular de la carrera de lengua castellana se asume de manera ocasional. Las nociones se refieren al trabajo ocasional de algunos docentes y asignaturas y la ausencia de una línea y materias del componente básico que se ocupen de esta habilidad de forma continua según lo indica un docente:

Uno observa que las áreas de escritura hacen parte del componente flexible de la carrera, y es una contradicción total porque deberían ser las primeras en el plan de estudio de la carrera. Entonces el estudiante decide si la ve o no. Eso es grave; gravísimo. De igual forma, haber reducido la carrera a cuatro años. A partir de esta reforma tuvieron que suprimir muchas cosas que se veían anteriormente, por ejemplo, la cátedra Antonio Iriarte pues quienes la tomaban eran estudiantes de psicología y de todas las carreras, menos de literatura (P: 2 2:24).

Los pocos trabajos escriturales desarrollados por los docentes y en las asignaturas se llevan a cabo por intereses personales y no porque esté preestablecido en los micro diseños curriculares. Las clases se centran en desarrollar conocimientos que no tiene transversalidad con la escritura como lo indica un docente:

Dan las clases sin un plan y desarrollan simplemente un conocimiento y después hacen un quiz y pare de contar. No llevan ese trabajo que plantea Antonio Iriarte. Baquiano es aquel que le cabe el mundo en la cabeza; el que sabe para dónde va. Los estudiantes que tenemos salen a imagen y semejanza de algunos Profesores. Yo Considero que hace falta. Se han limitado a hacer ejercicios sin pasión; puede saber todas las técnicas del mundo de cómo aprender a leer y escribir, pero si usted no siente pasión por lo que hace no hay nada que hacer. Apaguemos y vámonos. Por ejemplo, no hay gramática. A mí no me cabe en la cabeza un muchacho que va a ser profesor de lengua castellana que no sepa escribir.

Los primeros egresados no nos dieron literatura española porque era la lengua del imperio. Entonces nos tocó buscarla por nuestra cuenta, pero a los que nos apasiona eso. Muchos se quedaron huérfanos de esa literatura. Huérfanos de un Quijote, y, sin embargo, son profesores de lengua castellana (P1: 2:9).

De igual forma, los estudiantes manifiestan la misma preocupación en lo que se refiere al plan curricular y los contenidos de las asignaturas como lo afirma uno de ellos de quinto semestre:

En primer semestre tuve un docente que fomentaba las capacidades escriturales, pues a partir de cuentos, ensayos; hasta segundo y tercer semestre manejamos esa línea. A partir de tercero con los docentes que me he topado no han manejado esa línea de la escritura. Por ejemplo, en este semestre no he trabajado en ese sentido; los primeros semestres eran muy fuerte ese ejercicio, pero dentro de lo académicamente en estos momentos no lo he trabajado mucho, sin embargo, en el Programa si hay docentes que manejan talleres entonces está Relata, el taller La carpintería de la Escritura, son

por ejemplo dos talleres que maneja el profesor Betuel que creo que es uno de los que más se ha interesado del ejercicio escritural dentro del Programa (P 1:1:6)

Dentro de los cursos donde se trabaja los procesos escriturales se encuentra comunicación en castellano donde se hace un trabajo en los procesos escriturales como lo indica uno de los estudiantes de primer semestre:

En comunicación podría decir que es un eje principal cuando nos enseñaban a cerca de los tipos de textos cómo identificarlos y nos enseñaban como elegir un tema y nosotros desglosarlo haciéndolo como si fuera informativo, luego pasándolo a expositivo y ahí se veía puntualmente si uno entendía o no por la manera en que trazaba lo que escribía ahí lo podría identificar. En los otros siete créditos que me quedan por fuera no he identificado eso (P 1: 1:27).

La tendencia de los maestros que asumen los procesos escriturales es el texto científico y ensayístico, sin explorar otras tipologías textuales como lo expresa un estudiante de quinto semestre:

Los desarrollos curriculares fomentan la escritura; pues no sé yo creo que únicamente con los ensayos. Yo creo que esa ha sido la manera de fomentar la escritura dentro del Programa, y dentro de la universidad en general. Entonces es el único ejercicio escritural que uno hace, y lo que te contaba en primero trabajamos en la realización de cuentos en adelante son ensayos. Los desarrollos curriculares fomentan la escritura; pues no sé yo creo que únicamente con los ensayos yo creo que esa ha sido la manera de fomentar la escritura dentro del Programa, y dentro de la universidad en general entonces es el único ejercicio escritural que uno hace, y lo que te contaba en primero trabajamos en la realización de cuentos en adelante son ensayos (P 1:1:14).

Finalmente, se afirma la necesidad de incorporar el desarrollo de las capacidades escriturales en el plan curricular y en las asignaturas del componente específico de forma continua como lo indica un docente:

Es importante que se fortalezcan los tres cursos de escritura que tiene en la actualidad el Programa y que se imparten en la modalidad de flexibles. Es necesario que se conviertan en cursos específicos porque evidentemente hay una necesidad que el estudiante sepa escribir. Hay una necesidad que prenda a leer, pero sepa leer en su conjunto no solo las palabras que encuentra sino dar razón de lo que lee y en ese sentido. Para mí esas materias deberían pertenecer al componente específico muchos pasan por la carrera, por la universidad y ni siquiera ven esos cursos y creo que son básicas. Lengua Castellana es estos momentos uno creería es que debería estar muy bien en términos gramaticales y no está comprendido dentro de la malla curricular, por ejemplo, que se va a comenzar a incorporar sí, pero creo que son fallas muy altas que tiene el Programa, para la necesidad tan grande que existe en Colombia (P 1: 1:18).

5.9 Percepciones de la escritural en los estudiantes de lengua castellana

El proceso escritural se percibe como la capacidad que debe ser desarrollada principalmente con el texto ensayístico. Las nociones se refieren a la importancia del ensayo, la escritura a partir de reseñas, resúmenes, apuntes, la gramática como elemento fundamental de la escritura y la preocupación por la supremacía del ensayo frente a las demás tipologías textuales como afirma un estudiante de quinto semestre:

Yo creo que la escritura no se debe reducir sólo al ensayo. El ensayo es sólo uno de los tipos de textos. Si bien es un tipo de escritura en el que se puede exponer argumentos, una idea y se puede sustentar a partir de algo, también el estudiante podría estar en la capacidad de escribir una ponencia, que viene siendo un texto no complejo, pero muchas veces nos vemos tan enseñados a escribir ensayos que cuando hablan de ponencia nos perdemos no sabemos cómo se escribe una ponencia, cuál es la estructura de una ponencia o no escribimos cuentos, escribimos un texto y creemos que es un cuento no conocemos las diferencias que hay entre todos los tipos de textos; yo creo que se ha reducido al ensayo y no debería ser así (P 1 : 1:15).

Otro estudiante de primer semestre opina que las capacidades escriturales se trabajan a partir de reseñas, resúmenes y apuntes de clase:

No han puesto a hacer reseñas, resúmenes de los textos que se leen, tomar apuntes en la clase o en las exposiciones que se hacen mantener la guía de lo que se va viendo en las materias y como tal eso sí ha sido importante porque nos ha tenido enfocados como tal en la carrera, alineados para no perdernos tan fácil, y a mantener el claro y más en cuenta lo que se ve, y que aprendamos así mismo todo eso. Eso ha sido como lo básico (P 1: 1:65).

Las opiniones de los informantes coinciden en afirmar que los trabajos escriturales son ocasionales y no tienen una continuidad y rigurosidad como se esperaría de una Carrera de lengua castellana y la escritura no se hace presente siempre como afirma un estudiante de quinto semestre:

Pues hasta ahora lo hemos visto muy superficial hemos visto lo que son las diferencias de textos argumentativos, informativos, científicos, pero a crear uno no hemos llegado (P 1: 1:87).

Los estudiantes consideran la gramática como un aspecto fundamental en la adquisición de las habilidades de lengua castellana, la redacción y la buena escritura como opina uno de ellos de quinto semestre:

Tener buena ortografía, una buena redacción para poder escribir mejor. Poder expresar una idea que sea entendible sin tanta repetición de palabras y de una forma organizada. También podríamos decir que para expresar mejor nuestro pensamiento ya que la lengua es el mecanismo que tenemos los hablantes para poder expresar los actos comunicativos. El objetivo de la escritura es formar unos futuros profesionales de la lengua competentes es todas las estructuras del idioma, y una de ellas es la escritura ya que un docente de Lengua Castellana que no sepa escribir de cierta manera es un profesional no competente ya que es uno de los asuntos esenciales de la lengua (P 3: 3:17)

La gramática es vista como un aspecto fundamental y reduccionista en los procesos escriturales por parte de los estudiantes del Programa como lo expresa otro estudiante de primer semestre:

Es importante adquirir capacidades escriturales porque siempre los niños, los estudiantes tienen que aprender no solamente lo que es un error de ortografía. Lo que tienen que saber también es cómo escribir sus argumentos; cómo plantear sus ideas no solamente de forma oral sino también de forma escrita. Es importante también estudiar la gramática porque en el Programa estamos un poco flojos en la parte de gramática. Entonces es algo que debe prevalecer en la carrera (P 5: 5:3).

Los docentes opinan que los procesos escriturales deben ser un eje principal en los diferentes procesos escriturales de las asignaturas y el plan curricular como expresa uno de ellos:

Creo que la escritura y la lectura se abordan transversalmente en las materias sin que tengan que ver particularmente con la escritura. Aquí tenemos en las comunicaciones que antes se denominaba comunicación uno, dos y tres. La primera trabaja la capacidad oral, la segunda parte de la lectura y la tercera lo escritural, pero aun así yo siento que son pañitos de agua tibia. Considero que la escritura se debería trabajar en todas las asignaturas y en todos los semestres. Trabajar duro la escritura no sé cómo podría llamar escritura uno, escritura tres, pero que trabaje todo lo que es el proceso de argumentación escrita.

La lectura, los niveles de lectura. Comprender distintos textos, tipos de textos. Escribir diferentes tipos de textos, pero yo sí creo que será otro nombre bien específico, con los contenidos bien específicos, enfocados hacia el desarrollo de estas habilidades. No pueden quedar como una asignatura suelta tiene que quedar amarradas con unos contenidos bien específicos porque la lectura y la escritura no es una elección. Leer y escribir es un compromiso social y académico independientemente del semestre, de la

carrera que sea. Una cosa es transversal y otra que tiene que ir amarrada a unas asignaturas específicas (P 7: 7:7).

Partiendo de los resultados hallados y descritos anteriormente se propuso la matriz DOFA que se presenta a continuación.

5.10 Matriz FODA y formulación de estrategias.

Con el fin de obtener los insumos necesarios para la formulación de las estrategias didácticas tendientes a fortalecer las capacidades escriturales de los estudiantes del Programa de Lengua Castellana se elaboró la siguiente matriz DOFA:

Tabla 7. Matriz D.O.F.A y estrategias de intervención para el mejoramiento de las capacidades escriturales

	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<p>FACTORES EXTERNOS</p> <p>Contexto/ mercado/ ámbito mayor/ no controlables</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asignaturas que desarrollan múltiples temáticas en el ámbito literario y lingüístico. 2. Apropiación de las TIC en los procesos escriturales. 3. Incorporación de las capacidades escriturales dentro de los micros diseños curriculares. 4. Desarrollo de las tipologías textuales en las asignaturas. 5. Creación de talleres de lectura y escritura de forma transversal a los desarrollos curriculares. 6. Capacitaciones periódicas a los docentes con el fin de actualizar y desarrollar las capacidades escriturales en el aula. 7. Brindar estrategias pedagógicas que posibiliten a los docentes incorporar los procesos de escritura en el aula. 8. Incorporar en los micros diseños curriculares la escritura de forma transversal y continua. 9. Crear políticas institucionales que permitan desarrollar las capacidades escriturales en los estudiantes de forma continua y eficaz. 	<ol style="list-style-type: none"> a. La gramática como factor central y único en los procesos de escritura. b. Ausencia del componente escritural en las áreas específicas. c. Prelación al texto académico-científico con menoscabo de otras tipologías textuales. d. Desinterés por los procesos escriturales en las diferentes asignaturas del plan de estudios. e. Asignación esporádica de trabajos escritos. f. Pocas estrategias pedagógicas que posibiliten a los docentes incorporar los procesos de escritura en el aula. g. Profesionales de la Lengua Castellana sin la habilidad suficiente a para la enseñanza de la lengua materna en el ámbito escrito. h. El diagnóstico situacional demuestra que los estudiantes de Lengua castellana presentan dificultades en los procesos escriturales.
<p>FACTORES INTERNOS</p> <p>Individuo/ proyecto/ ámbito menor/ controlables</p>		

Fuente. Autor

Tabla 7. (Continuación)

FORTALEZAS	FO (MAXI - MAXI)	FA (MAXI - MINI)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Altos niveles de formación y capacidades escriturales de los profesores. 2. Plan de estudio y micro diseños curriculares flexibles. 3. Conciencia sobre los beneficios y potencial educativo de adquirir capacidades escriturales. 4. Talleres y estrategias didácticas que desarrollan el proceso lectura y escritura. 5. Tipologías textuales desarrolladas a partir de múltiples contextos comunicativos. 6. Empoderamiento de los estudiantes de los niveles de lectura: literal, inferencial y propositivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar la escritura de forma transversal en las asignaturas del plan de estudio utilizando los recursos de las TIC. (F1, F2, O1). • Construcción de material didáctico que permita realizar procesos de escritura en el aula (F4, F5, F6, O4, O6,) • Desarrollar las capacidades escriturales de los estudiantes a través de la realización y retroalimentación de textos en horas presenciales y no presenciales de forma permanente (F1, F2, F3, F4, F7, O2, O3, O5, O6). • Creación del portafolio como estrategia didáctica de seguimiento a los procesos escriturales (F1, F4, F5, F7, O2, O4, O6, O7, O8) • Caracterización del perfil escritural del estudiante universitario del Programa de Lengua Castellana (F1, F2, F5, F6, O6, O8) 	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrara los procesos de escritura en los desarrollos curriculares y quehacer docente (F1, F3, F4, F6, A1, A2) • Transversalizar los procesos escriturales en el desarrollo de las diferentes temáticas, teniendo como insumo metodológico las tipologías textuales (F1, F2, F5, F7, A1, A2, A5, A6) • Implementar capacitación periódica sobre la importancia de desarrollar capacidades escriturales altamente satisfactorias en futuros licenciados de la lengua materna. (F1, F4, F5, F6, A6,) • Desarrollar la escritura de forma continua en los diferentes espacios académicos. (F1, F2, F3,F4, F5, F6, A2,A3,A5,A6)

Fuente. Autor

Tabla 7. (Continuación)

DEBILIDADES	DO (MINI - MAXI)	DA (MINI - MINI)
<p>1. Ausencia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>2. Manejo inadecuado de los mecanismos de coherencia y cohesión que dificultan la comprensión de microestructuras y macro estructura textuales.</p> <p>3. uso incorrecto de los diferentes signos de puntuación: punto y seguido, punto aparte, coma, dos puntos, tildes, mayúsculas.</p> <p>4. Desarrollo ocasional del componente escritural en los contenidos transversales de las diferentes asignaturas.</p> <p>5. Poca implementación de trabajos escritos lo cual dificulta desarrollar un proceso escritural continuo y eficiente.</p> <p>6. La escritura como componente flexible y ocasional del plan curricular.</p> <p>7. Poco avance en el desarrollo de las capacidades escriturales de los estudiantes de primero y quinto semestre. (según los instrumentos aplicados)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer talleres complementarios (presenciales y virtuales) a las actividades desarrolladas en clase con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escritural. (D1, D3, D4, O1, O4, O6, O8) • Realizar un cronograma de asesorías, talleres y capacitaciones presenciales y virtuales para fortalecer los procesos escriturales llevados a cabo en el aula y en horarios extra clase. (D1, D4, D5, D6, O1, O2, O5, O4, O7) • Concertación entre estudiantes y docentes, sobre las temáticas escriturales transversales al currículo que se deben desarrollarse en cada curso. (D1, D4, D6, O1, O5, O6, O8) • Implementar la metodología de autoevaluación y coevaluación en los procesos de enseñanza- aprendizaje referentes a la escritura (D4, D5, D7, O5, O6, O8). 	<ul style="list-style-type: none"> • Con el fin de minimizar las debilidades y amenazas, se requiere implementar de manera transversal a los desarrollos curriculares los momentos de la escritura: preescritura, escritura y reescritura resaltando la necesidad que tienen los usuarios de la lengua castellana y los docentes de la lengua materna de utilizar correctamente la escritura. (D2, D3, D 4, A1, A2, A5, A6) • Desarrollar la metodología de la asesoría virtual para la recepción, corrección y retroalimentación de los trabajos escritos. (D1, D3, D4, A2, A5, A6) • Promover las diferentes tipologías textuales como herramienta didáctica con el fin de generar múltiples formas de escritura (D4, D5, D6, D7, A3, A4, A5,) • Se plantea como estrategia didáctica la escritura a través del currículo que implica desarrollar cursos intensivos de escritura en el componente específico del Programa en los primeros semestres universitarios y a través de subprocesos escriturales (D4, D5,D6,A2,A4,A5,A6)

Fuente. Autor

Una vez identificadas las FODA se procedió a establecer los distintos tipos de relaciones (FO, FA, DO, DA) con el fin de formular las estrategias pertinentes al objetivo del estudio: fortalecer las capacidades escriturales de los estudiantes del Programa de Lengua Castellana de la universidad Surcolombiana con el fin de contribuir al mejoramiento de su desempeño académico.

Dichas estrategias, están orientadas a maximizar las fortalezas y oportunidades, contrarrestando las debilidades y amenazas identificadas. A continuación, se describen cada una de las estrategias propuestas.

5.11 Operacionalización de estrategias.

En el marco del proceso de investigación que se desarrolló para el fortalecimiento de las capacidades escriturales se llevó a cabo mediante la Operacionalización de cada una de las estrategias enunciadas en la tabla # 8. En primer lugar, se presentan las estrategias FO que hacen referencia a la maximización de las fortalezas y oportunidades identificadas en el estudio.

Tabla 8. Operacionalización de estrategias FO.

FO (MAXI – MAXI)				
ESTRATEGIA	OBJETIVOS	METAS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE GESTIÓN
Implementar la escritura de forma transversal en las asignaturas del plan de estudio utilizando los recursos de las TIC. (F1, F2, O1).	Desarrollar un programa de escritura dirigido a docentes y estudiantes a partir la creación de blogs, sitios web y redes sociales.	<p>Implementar talleres periódicos que permitan la capacitación de docentes y estudiantes en los recursos de las TIC a partir de las temáticas abordadas en clase.</p> <p>Realización de trabajos escritos por parte de estudiantes y docentes los cuales deben ser subidos a blogs y páginas web siendo retroalimentados por la comunidad académica.</p> <p>Creación de foros propuestos por el docente de la temática dada en clase donde cada estudiante debe realizar un informe escrito apelando a las tipologías textuales.</p>	<p>Elaborar las guías para la realización de los talleres y las capacitaciones.</p> <p>Análisis y retroalimentación de los trabajos escritos.</p> <p>Implementar Foros, Publicaciones, Consultas y retroalimentación de los textos.</p>	<p>Un taller realizado para docentes y otro para estudiantes en periodos mensuales.</p> <p>Por lo menos el 95 % de docentes y estudiantes capacitados.</p> <p>Realización semanal de diferentes tipos de textos según orientaciones del docente.</p> <p>Foros propuestos por el docente relacionado con las temáticas abordadas en clase donde necesariamente se aborde la escritura. Los textos producidos son subidos en blogs y sitios web siendo retroalimentados por la comunidad académica.</p>
Construcción de material didáctico que permita realizar procesos de escritura en el aula (F4, F5, F6, O4, O6,)	Construir material didáctico que permita abordar la escritura desde sus diferentes etapas a partir de un texto guía.	<p>Desarrollar las capacidades escriturales de los estudiantes a partir de la construcción de diferentes ejercicios de escritura de acuerdo a las actividades planteadas en la guía.</p> <p>Implementar la escritura por procesos: preescritura, escritura y reescritura de acuerdo a los lineamientos planteados por la guía. Socialización de cada unidad desarrollada en el texto guía y retroalimentación colectiva de la misma.</p>	<p>Definir los temas para la implementación y desarrollo del texto guía.</p> <p>Crear secuencias didácticas como estrategia de aprendizaje articuladas con las temáticas abordadas en el texto guía y las temáticas abordadas en clase.</p> <p>Implementar la modalidad del taller en cada ejercicio desarrollado en la guía del docente del área.</p> <p>Facilitar la reflexión colaborativa dentro del proceso de aprendizaje y socialización de los trabajos.</p>	<p>Desarrollar una unidad temática semanal</p> <p>Una secuencia didáctica por cada tema desarrollado</p> <p>Complementación de información adquirida en clase, con talleres no presenciales.</p> <p>Reflexión y discusión por unidades temáticas.</p>

Fuente. Autor

Se proponen como estrategias didácticas para el fortalecimiento de las capacidades escriturales de los estudiantes de la carrera de lengua castellana “Implementar la escritura de forma transversal en las asignaturas del plan de estudio utilizando los recursos de las TIC” que busca desarrollar un Programa de escritura dirigido a estudiantes y docentes a partir del uso didáctico de los recursos de las TIC (blogs, Páginas web y redes sociales) a partir de la creación de guías, talleres y capacitaciones que tiene como propósito el análisis y retroalimentación de los textos producidos en las diferentes asignaturas. Para tal fin se sugiere realizar un taller mensual para docentes y estudiantes que permita abordar las diferentes temáticas de la escritura articuladas con herramientas de la TIC. Se sugiere que mínimamente la asistencia sea del 95% de personal docente y estudiantes. A partir de las capacitaciones recibidas la escritura debe ser un trabajo constante en la totalidad de las asignaturas. Los textos deben ser subidos a los blogs y paginas web dispuestas para tal fin siendo retroalimentados por la comunidad académica.

La estrategia denominada “Construcción de material didáctico que permita realizar procesos de escritura en el aula” tiene como propósito brindar un derrotero a estudiantes y docentes en la construcción textual en sus diferentes etapas a partir de una cartilla guía. El texto orientador se centra en las fases del proceso de la escritura: preescritura, escritura y reescritura. Se desarrolla un ejercicio escritural por cada fase retroalimentándose de forma colectiva y crítica. El docente crea secuencias didácticas articuladas con las temáticas que se estén abordando en clase y el desarrollo de la guía facilitando el trabajo cooperativo y reflexivo de los productos escritos. Se propone desarrollar una temática y secuencia didáctica semanal acompañada de la elaboración de mínimo una producción textual.

Tabla 8. (Continuación)

ESTRATEGIA	OBJETIVOS	METAS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE GESTIÓN
<p>Desarrollar las capacidades escriturales de los estudiantes a través de la realización y retroalimentación de textos en horas presenciales y no presenciales de forma permanente (F1, F2, F3, F4, F7, O2, O3, O5, O6).</p> <p>Creación del portafolio como estrategia didáctica de seguimiento a los procesos escriturales (F1, F4, F5, F7, O2, O4, O6, O7, O8)</p>	<p>Desarrollar las capacidades escriturales de los estudiantes a partir de construcción de textos en horas presenciales y no presenciales y retroalimentación de los mismos por parte de los estudiantes y docentes.</p> <p>Desarrollar la estrategia didáctica del portafolio como recurso educativo para fortalecer los procesos escriturales.</p>	<p>Elaboración de un texto de acuerdo a la temática desarrollada.</p> <p>Fomentar la escritura continua en horas extra clase a partir de tareas de escritura específicas.</p> <p>Desarrollo de mecanismos de análisis y retroalimentación de los textos realizados</p> <p>Consultas externas sobre la temática a desarrollar</p> <p>Implementar de forma transversal al currículo trabajos escriturales específicos relacionados con los temas desarrollados.</p> <p>Análisis y retroalimentación de los trabajos por parte de docentes y estudiantes.</p> <p>Reescritura y versión final de los textos.</p>	<p>Plantear los criterios de calidad que deben presentar la versión final de cada texto.</p> <p>Establecer criterios de evaluación y retroalimentación de las tareas escriturales extra clase.</p> <p>Creación de espacios de discusión académica en el aula para evaluar las producciones textuales.</p> <p>Compilar las versiones finales de los trabajos escritos en un portafolio.</p> <p>Socializar en periodos mensuales las versiones finales de los trabajos.</p> <p>Editar los textos con las sugerencias dadas por la comunidad académica.</p>	<p>Espacio de tutorías y acompañamiento para el desarrollo del producto, de acuerdo a la temática.</p> <p>Verificación del cumplimiento y desarrollo de los criterios establecidos del producto escritural final por parte del docente.</p> <p>Crear un debate por cada temática abordada con el fin de analizar, discutir y retroalimentar las producciones escriturales.</p> <p>Portafolio por cada estudiante.</p> <p>Plenaria por cada trabajo realizado.</p> <p>Corrección y edición de cada texto.</p> <p>Revisión de la totalidad de los trabajos con los ajustes indicados.</p>

Fuente. Autor

Se proponen como estrategias didácticas para el fortalecimiento de las capacidades escriturales de los estudiantes de la carrera de lengua castellana “Desarrollar las capacidades escriturales de los estudiantes a través de la realización y retroalimentación de textos en horas presenciales y no presenciales de forma permanente” esta estrategia tiene como propósito desarrollar las capacidades escriturales a partir de la escritura permanente en horas presenciales y no presenciales a partir de la orientación y retroalimentación docente. Se propone desarrollar un texto a partir de la temática abordada en clase ajustado a los criterios del docente y retroalimentado del mismo. La estrategia denominada “Creación del portafolio como estrategia didáctica de seguimiento a los procesos escriturales” tiene como propósito brindar una herramienta didáctica fundamental en el proceso de escritura con los estudiantes, ya que presenta la posibilidad de trabajar un texto en múltiples versiones. Cada uno de los borradores presenta para el estudiante y el docente, una guía de avance en la producción textual. El procedimiento permite realizar un seguimiento de las variaciones textuales en diferentes periodos de tiempo y con diferentes formas de escritura. Para el fin propuesto se sugiere crear un portafolio individual por estudiante donde se realice un seguimiento, corrección edición de los textos. Finalmente, los textos finales se someten a plenaria.

Tabla 8. (Continuación)

ESTRATEGIA	OBJETIVOS	METAS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE GESTIÓN
<p>Caracterización del perfil escritural del estudiante universitario del Programa de Lengua Castellana (F1, F2, F5, F6, O6, O8)</p>	<p>Caracterizar el perfil escritural del estudiante de Lengua Castellana a partir de pruebas diagnósticas de cada curso.</p>	<p>Diagnosticar el nivel escritural de los estudiantes en cada curso del plan curricular.</p> <p>Fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de las habilidades escriturales.</p> <p>Definición de los productos a desarrollar, a partir de las temáticas aplicadas.</p> <p>Creación de espacios de construcción académica que permita la retroalimentación de pares.</p>	<p>Definir los temas transversales a desarrollar de acuerdo a los hallazgos encontrados en la caracterización (prueba diagnóstica).</p> <p>Escritura de diferentes tipologías textuales que contribuyan a desarrollar las capacidades escriturales.</p> <p>Desarrollo de una ruta operativa y material didáctico (guías) que permita el fortalecimiento de las capacidades escriturales.</p> <p>Definir los productos que se esperan obtener a partir de las actividades planteadas.</p> <p>Fijar los criterios y características que deben presentar los textos y la versión final de los mismos.</p> <p>Establecer los espacios para la socialización y retroalimentación de los textos.</p>	<p>Diagnóstico del nivel escritural de los estudiantes de cada curso al inicio del semestre y al finalizar el mismo mediante instrumentos de escritura establecidos por esta investigación.</p> <p>Escritura y desarrollo de una tipología textual por cada núcleo temático trabajado.</p> <p>Establecer los tiempos y criterios para la entrega final de los productos.</p> <p>Definir tiempos y espacios de asesorías de los textos abordados en cada curso.</p> <p>Plenarias donde se evidencien las principales falencias encontradas así como las fortalezas.</p>

Fuente. Autor

Se propone como estrategia didáctica para el fortalecimiento de las capacidades escriturales de los estudiantes de la carrera de lengua castellana la actividad de “Caracterización del perfil escritural del estudiante universitario del Programa de Lengua Castellana” esta estrategia tiene como propósito caracterizar el perfil escritural del estudiante de lengua castellana a partir de los resultados obtenidos en las diferentes pruebas de escritura efectuadas en esta investigación. Se propone definir actividades transversales al currículo a partir de las particularidades escriturales de los estudiantes a través de las tipologías textuales. Se hace necesario realizar una prueba diagnóstica al inicio de cada curso con el fin de determinar las características con las que inician los estudiantes en cada asignatura. A partir de las características predominantes en cada curso el docente define las tipologías textuales a trabajar, los espacios y los tiempos. Finalmente, se realizan plenarias donde se identifican las principales falencias de los textos al igual que las fortalezas.

Tabla 8. (Continuación)

FA (MAXI – MINI)				
ESTRATEGIA	OBJETIVOS	METAS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE GESTIÓN
Involucrar los procesos de escritura en los desarrollos curriculares y quehacer docente (F1, F3, F4, F6, A1, A2)	Involucrar los procesos de escritura en las temáticas del currículo y las actividades didácticas desarrolladas por los docentes.	<p>Transversalizar los contenidos curriculares con actividades específicas de escritura.</p> <p>Fortalecer y desarrollar las capacidades escriturales.</p> <p>Formular estrategias didácticas que permita a los docentes promover y fortalecer las habilidades escriturales en el aula.</p> <p>Brindar asesorías periódicas a los estudiantes que contribuyan a enriquecer las producciones textuales.</p>	<p>Por cada tema desarrollado en el micro diseño curricular de cada curso una actividad de escritura específica apelando a la tipología textual.</p> <p>En todas las actividades de escritura desarrolladas trabajar las fases de: preescritura, escritura y reescritura con el fin de garantizar un texto de alta calidad.</p> <p>Implementar talleres y guías didácticas que permitan a los docentes realizar un seguimiento y control de las capacidades escriturales que se desarrollan en los estudiantes.</p> <p>Establecer un seguimiento de cada trabajo escrito de su avance, desarrollo y versión final.</p>	<p>Un producto escrito por cada tema desarrollado.</p> <p>Presentación de varias versiones de un mismo texto desarrollando las diferentes fases de la escritura: preescritura, escritura y reescritura, en tiempos establecidos por el docente.</p> <p>Implementar un taller de escritura por cada tema tratado en el microdiseño curricular abordando una tarea específica de acuerdo a cada diagnóstico situacional.</p> <p>Formular ajustes y retroalimentación de los trabajos presentados en asesorías presenciales y virtuales con cada estudiante.</p>
Transversalizar los procesos escriturales en el desarrollo de las diferentes temáticas, teniendo como insumo metodológico las tipologías textuales (F1, F2, F5, F7, A1, A2, A5, A6)	Fortalecer las habilidades escriturales de forma transversal al currículo utilizando como insumo didáctico las tipologías textuales.	<p>Fortalecer y desarrollar las capacidades escriturales a partir de las tipologías textuales de forma continua y transversal al currículo.</p> <p>Implementación de estrategias didácticas que contribuyan al fortalecimiento de los procesos escriturales de los estudiantes a partir de las tipologías textuales. Implementar una tipología textual por cada tema desarrollado en los micro diseños curriculares de las asignaturas.</p>	<p>Definir las tipologías textuales y la transversalización con las temáticas del microdiseño curricular de acuerdo a las necesidades escriturales de los estudiantes.</p> <p>Elaborar secuencias didácticas para desarrollar las habilidades escriturales utilizando las tipologías textuales.</p>	<p>Una tipología textual por cada temática del microdiseño curricular cristalizada en la construcción de un texto.</p> <p>Retroalimentación y reelaboración de los textos a partir de las sugerencias de los docentes.</p> <p>Una secuencia didáctica por cada tipología textual desarrollada en clase, como estrategia de fortalecimiento de las habilidades escriturales.</p>

Fuente. Autor

Se proponen como estrategias didácticas para el fortalecimiento de las capacidades escriturales de los estudiantes de la carrera de lengua castellana “Involucrar los procesos de escritura en los desarrollos curriculares y el quehacer docente” que tiene como objetivo Transversalizar la escritura en el desarrollo de las diferentes temáticas y el quehacer docente. Se propone desarrollar una tarea de escritura específica a partir del tema abordado en el microdiseño curricular. Teniendo como principio las etapas de la escritura: preescritura, escritura y reescritura en tiempos establecidos por el docente. Complementariamente realizar talleres de escritura que fortalezcan el proceso de forma periódica. Finalmente, retroalimentar las producciones textuales a partir de asesorías virtuales y presenciales de acuerdo a las consideraciones del docente.

La estrategia denominada “Transversalizar los procesos escriturales en el desarrollo de las diferentes temáticas, teniendo como insumo metodológico las tipologías textuales” tiene como propósito fortalecer las capacidades escriturales a través de la escritura permanente en las diferentes temáticas del currículo de forma transversal. Se propone por cada tema desarrollado el trabajo de una tipología textual de acuerdo al criterio del docente. Se sugiere la reelaboración de varias versiones de un mismo texto con asesoría del docente y la retroalimentación del mismo. De igual forma, someterlo a plenarios a nivel grupal donde se puedan dar sugerencias pertinentes para enriquecerlo y reelaborarlo.

Tabla 8. (Continuación)

ESTRATEGIA	OBJETIVOS	METAS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE GESTIÓN
<p>Implementar capacitaciones periódicas sobre la importancia de desarrollar capacidades escriturales altamente satisfactorias en futuros licenciados de la lengua materna. (F1, F4, F5, F6, A6.)</p>	<p>Desarrollar espacios de capacitación docente que fortalezcan las capacidades escriturales de los maestros y contribuyan a la formación y desarrollo de las habilidades escriturales de los educandos.</p>	<p>Implementar capacitaciones periódicas para docentes y estudiantes</p> <p>Brindar espacios para reuniones periódicas en los consejos de Programa donde un tema de la agenda sea la socialización de estrategias didácticas para el fortalecimiento de las capacidades escriturales.</p> <p>Establecer convenios interinstitucionales donde personal académico idóneo brinde asesoría didáctica a los procesos de escritura.</p>	<p>Desarrollar talleres y guías con base en las capacitaciones recibidas con el fin de desarrollar las habilidades escriturales de los estudiantes en horarios de clase y extra clase.</p> <p>Implementar metodologías y estrategias conjuntas que permitan a los docentes trabajos continuos en las diferentes asignatura y semestres.</p> <p>Establecer una ruta de seminarios dirigidos por docentes invitados para reforzar los procesos escriturales desarrollos en el aula.</p>	<p>Como parte fundamental del desarrollo curricular y fortalecimiento de las capacidades escriturales cada estudiante deberá desarrollar los planteamientos consignados en los talleres y guías.</p> <p>Establecer un acta de consejo de Programa donde se consignen actividades específicas a desarrollar de acuerdo a los planteamientos desarrollados y a las conclusiones.</p> <p>Establecer en la jefatura de Programa las habilidades escriturales mínimas que deben desarrollar los estudiantes en los cursos y semestres.</p>
<p>Desarrollar la escritura de forma continua en los diferentes espacios académicos. (F1, F2, F3, F4, F5, F6, A2, A3, A5, A6)</p>	<p>Desarrollar espacios académicos que contribuyan a fortalecer las capacidades escriturales de los educandos.</p>	<p>Implementar foros presenciales y virtuales donde estudiantes de diferentes semestres puedan analizar y retroalimentar los textos entre condiscípulos.</p> <p>Fortalecer las habilidades escriturales adquiridas de forma transversal en las diferentes asignaturas.</p> <p>La totalidad de estudiantes con altas capacidades escriturales en las diferentes tipologías textuales.</p>	<p>Realizar análisis comparativos entre semestres que permitan identificar fortalezas, amenazas y oportunidades de mejora.</p> <p>Seleccionar textos que presenten mayores dificultades escriturales para realizar procesos de retroalimentación y edición que permita a los estudiantes reconocer las debilidades generales y las oportunidades de mejora.</p> <p>Brindar asesoría personalizada a cada uno de los estudiantes que tenga un docente como asesor en los procesos de corrección, edición y reescritura.</p>	<p>Programar por semestre un foro comparativo que permita evaluar el progreso adquirido de un nivel a otro en el desarrollo de las habilidades escriturales.</p> <p>Sistematizar los errores recurrentes y programar planes de acción para minimizarlos.</p> <p>Evaluar, corregir y retroalimentar cada ejercicio escritural de forma personalizada.</p>

Fuente. Autor

Se proponen como estrategias didácticas para el fortalecimiento de las capacidades escriturales de los estudiantes de la carrera de lengua castellana “Implementar capacitaciones periódicas sobre la importancia de desarrollar capacidades escriturales altamente satisfactorias en futuros licenciados de la lengua materna” cuyo objetivo es brindar espacios de capacitación docente que fortalezcan los procesos de enseñanza aprendizaje. Para tal fin se propone el desarrollo de talleres y guías en actividades presenciales y trabajo independiente. De igual forma, el apoyo de docentes externos se hace necesario con el fin de fortalecer los procesos llevados en el aula. Se debe establecer una guía básica que sirva de derrotero de las estrategias didácticas a seguir que deben ser validadas a partir del seguimiento a través de actas. Concertar en reuniones de Programa los requisitos mínimos que los estudiantes deben tener para la aprobación de los cursos y del semestre.

La estrategia denominada “Desarrollar la escritura de forma continua en los diferentes espacios académicos” esta actividad tiene como propósito desarrollar los procesos de escritura en diferentes espacios académicos como trabajo en casa, foros educativos, debates virtuales, conferencias que puedan contribuir al ejercicio reflexivo de la escritura en sus diferentes dimensiones, etapas y procesos.

Tabla 8. (Continuación)

DO (MINI – MAXI)				
ESTRATEGIA	OBJETIVOS	METAS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE GESTIÓN
<p>Establecer talleres complementarios (presenciales y virtuales) a las actividades desarrolladas en clase con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escritural. (D1, D3, D4, O1, O4, O6, O8)</p>	<p>Implementar talleres complementarios presenciales y virtuales que fortalezcan los procesos escriturales de escritura desarrollados en el aula en las horas no presenciales establecidas en los micro diseños curriculares.</p>	<p>Incluir talleres complementarios como política del Programa de Lengua Castellana que proporcione un refuerzo de los desarrollos curriculares.</p> <p>Implementar foros virtuales y presenciales que permitan crear espacios de retroalimentación de los textos desarrollados en clase.</p> <p>Fortalecer las capacidades escriturales a partir de la escritura constante y asistida por el personal docente.</p>	<p>Crear textos en horas extracurriculares que evidencien los aprendizajes adquiridos en clase.</p> <p>Plantear una tipología textual por cada foro desarrollado.</p> <p>Seleccionar un texto al azar para ser sometido al análisis y retroalimentación de la comunidad académica.</p>	<p>Un taller quincenal que permita reforzar los aprendizajes adquiridos en clase.</p> <p>El docente con sus estudiantes debe seleccionar una tipología textual para desarrollar en cada sección de acuerdo a las necesidades de cada curso una vez finalizado cada eje temático.</p> <p>Reescritura de los textos tratados en clase a partir del trabajo analizado y discutido por la comunidad académica.</p>
<p>Realizar un cronograma de asesorías, talleres y capacitaciones presenciales y virtuales para fortalecer los procesos escriturales llevados a cabo en el aula y en horarios extra clase. (D1, D4, D5, D6, O1, O2, O5, O4, O7)</p>	<p>Implementar una ruta de actividades pedagógicas (talleres, capacitaciones y asesorías) que contribuyan a fortalecer los procesos escriturales en el aula.</p>	<p>Creación de espacios de diálogo y acompañamiento del estudiante, mediante tutorías presenciales y virtuales con tareas de escritura específicas.</p> <p>Definición de un horario para el desarrollo de las tutorías de refuerzo.</p> <p>Construcción de un producto específico a partir de los talleres, asesorías y capacitaciones.</p>	<p>Organizar sesiones de tutorías para el acompañamiento en el proceso de construcción textual.</p> <p>Establecer un horario flexible de acompañamiento en el proceso de aprendizaje para el asesoramiento en la construcción textual.</p> <p>Construir el texto indicado por el docente las veces que sean necesarias hasta obtener la versión final del mismo.</p>	<p>Plantear un cronograma de actividades que incluyan talleres, asesorías y capacitaciones en el transcurso del semestre de acuerdo al criterio del docente asesor del curso.</p> <p>Incluir dentro del diseño curricular actividades específicas que propendan a desarrollar las capacidades escriturales.</p>

Se proponen como estrategias didácticas para el fortalecimiento de las capacidades escriturales de los estudiantes de la carrera de lengua castellana “Establecer talleres complementarios (presenciales y virtuales) a las actividades desarrolladas en clase con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escritural” que tiene como propósito implementar refuerzos académicos complementarios en modalidad de talleres en horas presenciales y no presenciales para fortalecer las producciones textuales de los estudiantes. Se sugiere para esta actividad crear textos de diferentes tipologías textuales a partir del estudio de cada una de ellas. Se espera que las producciones sean retroalimentadas por la asesoría del docente y los textos reelaborados.

La estrategia “Realizar un cronograma de asesorías, talleres y capacitaciones presenciales y virtuales para fortalecer los procesos escriturales llevados a cabo en el aula y en horarios extra clase” que tiene como objetivo crear un derrotero de actividades complementarias para el fortalecimiento de las capacidades escriturales en diferentes espacios académicos como talleres, capacitaciones, foros. Se espera definir horarios específicos para cada actividad y la construcción de un producto específico de acuerdo a las indicaciones y características indicadas por el docente.

Fuente. Autor

Tabla 8. (Continuación)

ESTRATEGIA	OBJETIVOS	METAS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE GESTIÓN
<p>Concertación entre estudiantes y docentes, sobre las temáticas escriturales transversales al currículo que se deben desarrollar en cada curso. (D1, D4, D6, O1, O5, O6, O8)</p>	<p>Concertación entre docentes y estudiantes sobre las temáticas de escritura abordadas de forma transversal en los microdiseños curriculares.</p>	<p>Fijar temáticas pertinentes y acordes al desarrollo de las capacidades escriturales.</p> <p>Concientizar a los estudiantes sobre la importancia de adquirir capacidades escriturales en su desarrollo profesional.</p> <p>Formular los criterios de calidad que deben presentar las versiones finales de los textos.</p>	<p>Incluir las tipologías textuales en los desarrollos curriculares.</p> <p>Implementar la escritura en toda temática abordada, es decir, por cada tema un producto escritural.</p>	<p>Desarrollar textos escritos en tiempos establecidos por el docente.</p> <p>Revisión, corrección y edición de los textos trabajados en clase.</p> <p>Presentación de productos finales de acuerdo a los criterios establecidos.</p>
<p>Implementar la metodología de la autoevaluación y coevaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje referentes a la escritura (D4, D5, D7, O5, O6, O8).</p>	<p>Plantear un proceso reflexivo de los procesos escriturales donde los textos sean autoevaluados, coevaluados y heteroevaluados por la comunidad académica</p>	<p>Plantear un proceso reflexivo y crítico de la escritura.</p> <p>Creación de foros y debates para evaluar y retroalimentar las producciones textuales.</p> <p>Elaboración de estrategias que propendan al aprendizaje colaborativo y evaluación entre pares.</p>	<p>Someter los textos los textos al análisis colectivo.</p> <p>Emplear foros y debates con el propósito de realizar procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los procesos escriturales.</p> <p>Desarrollar estrategias pedagógicas que impliquen el aprendizaje colaborativo.</p>	<p>La totalidad de los textos deben ser sometidos a los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>Los foros y debates deben desarrollarse de forma periódica según indicaciones de docente.</p> <p>Estrategia didácticas planteadas a partir de los hallazgos encontrados.</p>

Fuente. Autor

Se proponen como estrategias didácticas para el fortalecimiento de las capacidades escriturales de los estudiantes de la carrera de lengua castellana “Concertación entre estudiantes y docentes, sobre las temáticas escriturales transversales al currículo que se deben desarrollar en cada curso” que tiene como objetivo establecer un diálogo pedagógico entre el docente y el estudiante que tenga como propósito definir temáticas y tipologías textuales que contribuyan al desarrollo de las capacidades escriturales. Se espera que la escritura permee todas las temáticas abordadas en clase de tal forma que por cada tema se halla una producción textual. El docente debe formular los criterios que debe llevar cada uno de los productos elaborados.

La estrategia “Implementar la metodología de la autoevaluación y coevaluación en los procesos de enseñanza- aprendizaje referentes a la escritura” tiene como propósito implementar el proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que permita analizar las producciones textuales a partir de procesos reflexivos articulado con los microdiseños curriculares de las diferentes asignaturas. Esta estrategia permite un análisis crítico de los textos a partir de la retroalimentación no sólo del docente sino de la comunidad educativa.

Tabla 8. (Continuación)

DA (MINI – MINI)				
ESTRATEGIA	OBJETIVOS	METAS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE GESTIÓN
Con el fin de minimizar las debilidades y amenazas, se requiere implementar de manera transversal a los desarrollos curriculares los momentos de la escritura: preescritura, escritura y reescritura resaltando la necesidad que tienen los usuarios de la lengua castellana y los docentes de la lengua materna de utilizar correctamente la escritura. (D2, D3, D 4, A1, A2, A5, A6)	Desarrollar las habilidades escriturales de los estudiantes a partir de los momentos de escritura: preescritura, escritura y reescritura.	Desarrollar las habilidades escriturales de los estudiantes a partir ejercicios de escritura definidos. Asesoría permanente de las primeras versiones de cada texto. Lograr la versión final de los textos de acuerdo a los parámetros establecido.	Escritura del primer borrador del texto con el acompañamiento pedagógico del docente y su retroalimentación pertinente. Fijar los horarios de asesorías y los procesos a tratar con mirar a un desarrollo adecuado de cada texto. Desarrollar la versión final del texto trabajado donde se evidencie las etapas de la escritura.	Fijar la temática y tipología textual por cada texto escrito. Un acompañamiento semanal a los procesos de escritura. Revisión previa y retroalimentada de la versión final de cada texto.
Desarrollar la metodología de la asesoría virtual para la recepción, corrección y retroalimentación de los trabajos escritos. (D1, D3, D4, A2, A5, A6)	Implementar la asesoría virtual con el fin de recolectar, corregir y retroalimentar los trabajos escrito escritos.	Desarrollar las habilidades escriturales de los estudiantes a partir de la utilización de los recursos de las TIC. Brindar una oportuna recolección, corrección y retroalimentación de los trabajos escritos en horarios complementarios. Establecer contacto permanente entre el estudiante y el docente en miras de retroalimentar las producciones textuales.	Implementar proyectos de aula para fortalecer el desarrollo de las habilidades escriturales. Aplicar secuencias didácticas en los procesos de aprendizaje a partir del uso adecuado los mecanismos de escritura.	Desarrollar un contacto permanente entre docente y estudiante en relación a las producciones textuales. Retroalimentación continua de los procesos escriturales.

Fuente. Autor

Se proponen como estrategias didácticas para el fortalecimiento de las capacidades escriturales de los estudiantes de la carrera de lengua castellana “minimizar las debilidades y amenazas, se requiere implementar de manera transversal a los desarrollos curriculares los momentos de la escritura: preescritura, escritura y reescritura resaltando la necesidad que tienen los usuarios de la lengua castellana y los docentes de la lengua materna de utilizar correctamente la escritura” cuyo objetivo es desarrollar los procesos de escritura a partir de sus momentos: preescritura, escritura y reescritura. El estudiante debe presentar los primeros borradores al docente y éste retroalimenta para su posterior escritura. El proceso debe estar mediado por la asesoría permanente y el cumplimiento de los parámetros requeridos para la construcción del texto. Posteriormente, se produce la versión final del texto con el aval del docente.

La actividad denominada “Desarrollar la metodología de la asesoría virtual para la recepción, corrección y retroalimentación de los trabajos escritos” cuyo propósito es implementar la asesoría virtual recolectando, analizando y retroalimentando los trabajos escritos. Esta actividad busca establecer un contacto permanente entre estudiantes y docentes en miras de la reconstrucción permanente de los textos.

Tabla 8. (Continuación)

ESTRATEGIA	OBJETIVOS	METAS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE GESTIÓN
<p>Promover las diferentes tipologías textuales como herramienta didáctica con el fin de generar múltiples formas de escritura (D4, D5, D6, D7, A3, A4, A5.)</p>	<p>Desarrollar las tipologías textuales como estrategia didáctica para fortalecer los procesos escriturales.</p>	<p>Apropiación de las diferentes tipologías textuales y su correcta escritura.</p> <p>Desarrollar la capacidad de escribir cualquier tipo de texto obedeciendo a su estructura canónica.</p> <p>Fortalecer las capacidades escriturales desde las diferentes tipologías textuales.</p>	<p>Escritura de diferentes tipos de textos: ensayos, reseñas, cuentos, poemas etc.</p> <p>Desarrollar textos de diferente índole guardando coherencia con sus características particulares.</p> <p>Escribir una tipología textual transversal al currículo de acuerdo a la temática abordada por el docente.</p>	<p>Al terminar una temática cada estudiante debe producir un texto de acuerdo a las orientaciones del docente.</p> <p>Cada producción textual debe ser revisada rigurosamente y socializada para su respectiva retroalimentación</p> <p>Los textos producidos deben ser analizados por el docente y retroalimentado por los estudiantes en debates periódicos.</p>
<p>La escritura a través del currículo que implica desarrollar cursos intensivos de escritura en el componente específico del Programa del Programa. (D4, D5, D6, A2, A4, A5, A6)</p>	<p>Implementar cursos de escritura en el componente básico del Programa.</p>	<p>Implementar cursos de escritura en cada semestre que hagan parte del componente específico.</p> <p>Desarrollar capacidades escriturales satisfactorias en los estudiantes de todos los semestres.</p> <p>Realizar cursos de escritura permanentes y progresivos a través de todos los semestres.</p>	<p>Institucionalizar cursos de escritura en cada semestre que hagan parte del componente específico.</p> <p>Proporcionar herramientas metodológicas para el desarrollo de las habilidades escriturales a partir de la transversalidad de la escritura.</p> <p>Implementar la escritura continua y reflexiva.</p>	<p>Proporcionar créditos académicos importantes a las áreas de escritura.</p> <p>Brindar material didáctico y audiovisual al personal docente.</p>

Fuente. Autor

Se proponen como estrategias didácticas para el fortalecimiento de las capacidades escriturales de los estudiantes de la carrera de lengua castellana “Promover las diferentes tipologías textuales como herramienta didáctica con el fin de generar múltiples formas de escritura” cuyo objetivo es fortalecer las capacidades escriturales de los estudiantes a partir del trabajo de las diferentes tipologías textuales. Se espera que los textos producidos por los estudiantes cumplan con los requerimientos que corresponden a cada género textual. Cada desarrollo curricular implica la escritura de un género de acuerdo a la naturaleza de la temática y a las orientaciones específicas del docente. Los textos producidos deben ser analizados y retroalimentados por el docente y la comunidad académica.

La estrategia “La escritura a través del currículo que implica desarrollar cursos intensivos de escritura en el componente específico del Programa en los primeros semestres universitarios y a través de subprocesos escriturales” tiene como propósito desarrollar cursos de escritura a través del currículo en todos los semestres del Programa dentro del componente básico. Se debe reestructurar el plan curricular de la carrera y dar mayor importancia al componente escritural en los desarrollos curriculares de las asignaturas. Es importante crear la cultura del trabajo escrito a través de procesos y la relaboración permanente de los mismos.

6. DISCUSIÓN

Los resultados permiten identificar que en la Carrera de Lengua Castellana presenta fortalezas (según matriz DOFA) en la planta docente ya que los profesores son especialistas en las áreas de literatura, comunicación y lingüística. Posee un plan curricular flexible, que se discute y replantea a partir de reuniones periódicas de Programa. Los niveles de lectura son consolidados, a través del análisis de textos de ficción y científicos. Existe una predisposición para la adquisición de habilidades escriturales según lo indican las entrevistas procesadas en el Programa ATLAS TI.

Se hallaron debilidades en la articulación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El plan curricular, aunque es flexible cuenta con sólo tres asignaturas que trabajan el componente escritural en áreas opcionales (creación literaria, producción de textos, redacción) las cuales no son requisitos para optar al título. En cuanto a las asignaturas del componente específico los datos recolectados en el Programa ATLAS TI revelan que los docentes y estudiantes creen perentorio la implementación de la escritura en el desarrollo curriculares ya que en la actualidad las asignaturas del componente básico lo trabajan de forma superficial (P 1: 1:18).

El diagnóstico situacional revela que los estudiantes de primero y quinto semestre presentan dificultades en el desarrollo de las habilidades escriturales predominando en las pruebas aplicadas el nivel básico e insuficiente. En ordenación de oraciones y coherencia textual el 69,6% de los estudiantes de primer semestre y el 60,9% de quinto. En acentuación y puntuación se presenta paradójicamente un 56,5% en quinto semestre y en primero un 30,4%. Sólo en ordenación de oraciones de las pruebas aplicadas se presenta el nivel superior con un 56,5% en quinto semestre y un 43,5% en primero.

La información anteriormente presentada permite deducir que no hay un progreso notorio en las habilidades escriturales que se adquieren de primero a quinto semestre. En relación con universidades que ofertan Programas similares a nivel nacional como la Universidad de Antioquia se percibe que éstas cuentan con cursos de escritura dentro de su plan curricular como “Didáctica de procesos de lectura y escritura”, de primero a cuarto semestre. En el segundo caso, la Universidad del Tolima presenta la asignatura “Recepción y producción textual” tercero y cuarto semestre; en el semestre quinto y sexto el área “Procesos lectoescriturales en el niño”, “Taller de creación literaria”, en noveno. De igual forma, la universidad Francisco José de Caldas, Santo Tomás, Tolima, José de Caldas y Santander desarrollan dentro de sus programaciones el

componente curricular de forma específica. En relación con las investigaciones internacionales Carlino (2005) y (2007) Concluye que la universidad, sobre todo la latinoamericana, debe prestar más atención al desarrollo de las habilidades escriturales ya que es una dimensión fundamental en el ejercicio profesional. Los aportes de esta investigación son útiles para la estructuración de cursos y la definición de estrategias didácticas para fortalecer el proceso escritural. Ávila, González & Peñalosa (2013) concluye que la formación y desarrollo de las habilidades de escritura compete a todas las áreas del conocimiento, y debe ser un compromiso su difusión, desarrollo y aplicación de las universidades chilenas. Este estudio contribuye principalmente a la estructuración de los cursos encaminados al desarrollo de las habilidades de escritura en estudiantes universitarios. La relación con el presente trabajo es la necesidad que existe en el Programa de Lengua Castellana, en el contexto nacional y latinoamericano de fortalecer las capacidades escriturales de los estudiantes universitarios ya que las múltiples investigaciones citadas y la presente revelan el poco desarrollo de estas habilidades en los Programas universitarios.

7. CONCLUSIONES

Las conclusiones del trabajo de investigación son las siguientes:

- Los estudiantes del Programa de Lengua Castellana presentan dificultades en la construcción de múltiples textos debido al poco desarrollo del componente escritural en el plan de estudio y los micro diseños curriculares de las asignaturas.
- Los hallazgos encontrados revelan que los educandos presentan problemas de puntuación: uso inadecuado de la coma, el punto y seguido y aparte, dos puntos, comillas, paréntesis y mayúsculas. De igual forma, presentan falencias en el uso de las tildes según la clasificación de las palabras.
- El proceso escritural se reduce al producto final de un texto donde están ausentes los procesos de preescritura, la escritura y reescritura.
- Los docentes asignan ocasionalmente trabajos escritos en la mayoría de los casos por cuestiones de tiempo y naturaleza de la asignatura. La evaluación de los textos se reduce a una valoración, pero no existe un proceso de retroalimentación y reconstrucción del texto.
- Las estrategias didácticas son insuficientes en el desarrollo de las habilidades escriturales como metodología docente o curricular lo cual impide la escritura permanente y reflexiva de los estudiantes en las diferentes asignaturas del plan de estudios. Se evalúan de forma subjetiva los textos de los educandos sin tener en cuenta los momentos de la escritura.
- Los estudiantes y docentes creen necesario una reestructuración curricular y metodológica del plan de estudios y los micro diseños curriculares que desarrolle las habilidades escriturales en los distintos contextos comunicativos de la escritura y en el desarrollo profesional docente.

- Es necesario y urgente una reflexión pedagógica sobre las habilidades las escriturales que debe desarrollar un estudiante de lengua castellana y futuro docente de la lengua materna.
- La investigación que se presenta sugiere cuatro estrategias fundamentales para desarrollar las capacidades escriturales de los estudiantes de lengua castellana: “Creación del perfil escritural del estudiante universitario del Programa de lengua castellana de la universidad surcolombiana con el fin que sea tenido en cuenta en el desarrollo de los micro diseños curriculares”, “El portafolio como estrategia didáctica para decantar la escritura”, “Los borradores: proceso de retroalimentación de la escritura”, “la escritura a través de currículo”
- Dichas estrategias fueron pensadas y desarrolladas a partir del diagnóstico encontrado y la matriz DOFA. La implementación rigurosa y sistemática de las estrategias propuestas en el plan de estudio y los micro diseños curriculares transformarían las prácticas escriturales de los educandos del Programa de Lengua Castellana.

RECOMENDACIONES

A partir del trabajo realizado y los hallazgos encontrados se plantean las siguientes recomendaciones con el fin de implementar la estrategia propuesta:

- Restructurar el plan de estudio del Programa de Lengua Castellana y los micro diseños curriculares de las asignaturas con el propósito de desarrollar las capacidades escriturales de los educandos.
- Realizar investigaciones complementarias ampliando el horizonte de los hallazgos encontrados en esta investigación.
- Incorporar en todas las asignaturas la escritura como metodología de evaluación formativa de los educandos.
- Crear grupos de investigación que giren en torno al desarrollo de las habilidades escriturales.
- Plantear acciones específicas para la implementación de las estrategias planteadas.

Los datos encontrados revelan que los estudiantes y docentes consideran fundamental desarrollar las capacidades escriturales ya que en la actualidad constituye una amenaza y, a su vez, una oportunidad de mejora. Es importante considerar esta percepción que tienen los estudiantes sobre la pertinencia de desarrollar capacidades escriturales en su desarrollo académico y futuro desempeño profesional.

Se sugiere reuniones permanentes del consejo de Programa con el propósito de plantear la importancia, la necesidad y la pertinencia de implementar los planteamientos abordados en esta investigación. Se hace urgente y necesario capacitar y concientizar a los docentes y estudiantes sobre las transformaciones académicas planteadas en miras del mejoramiento institucional.

REFERENCIAS

- Andrade, A. (2008). Creación literaria.
- Avila, N., González, P., & Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación*.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación*.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*.
- Carlino, P. (2005). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, E.E.U.U y Argentina. *Creative Commons*, 1-15.
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñanza en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 143-168.
- Carlino, P. (2007). Escribir, estudiar y aprender en las universidades australianas. *Textura*.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*.

Cassany, D. (1998). Describir el escribir. *Paidós*.

Cisneros, M. (2007). Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Flórez R., A. N. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y educadores*.

Flower, L. &. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*.

Hayes, F. &. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*.

ICFES. (2011). Las mejores pruebas saber pro. En ICFES, *Las mejores pruebas saber pro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*.

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista signos*.

Nacional, M. d. (2003). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. *MEN*.

Parra, A. (2004). *Producción de textos*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Peña, L. B. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. *Recuperado*.

Pertuz, W. (2008). El portafolio: diálogo necesario para cualificar la escritura. En VII Taller Nacional.

Rivero, M. J. (2012). Hacia una didáctica de la composición escrita en la universidad fundamentada en el aprendizaje estratégico y el desarrollo del talento humano. *Legenda*, vol. 15 y 16.

Ulloa, A. (2008). Lectura, escritura y conocimiento en la Educación Superior. Una propuesta investigativa desde la comunicación social. *II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. Bogotá, 18 y 19 de septiembre.

ANEXOS

Anexo A. Test número 1 - Signos de puntuación

En el texto que se presenta a continuación se han suprimido intencionalmente los siguientes signos de puntuación: tildes, puntos, comas, mayúsculas y comillas. Por favor ubíquelos de forma coherente de acuerdo a las normas ortográficas.

El Extranjero Primera Parte (I)

Hoy ha muerto mama o quiza ayer lo se recibí un telegrama del asilo Falleció su madre entierro mañana sentidas condolencias pero no quiere decir nada quiza haya sido ayer el asilo de ancianos esta en marengo a ochenta kilómetros de argel tomare el autobus a las dos y llegare por la tarde de esa manera podre velarla y regresare mañana por la noche pedi dos dias de licencia a mi patron y no pudo negarmelos ante una excusa semejante pero no parecia satisfecho llegue a decirle no es culpa mia no me respondió pense entonces que no debia haberle dicho esto al fin y al cabo no tenia porque excusarme mas bien le correspondia a el presentarme las condolencias pero lo hara sin duda pasado mañana cuando me vea de luto por ahora es un poco como si mama no estuviera muerta después del entierro por el contrario sera un asunto archivado y todo habra adquirido aspecto más oficial tome el autobus a las dos hacía mucho calor comi en el restaurante de celeste como de costumbre todos se condolieron mucho de mi y Celeste me dijo madre hay una sola cuando parti me acompañaron hasta la puerta me sentía un poco aturdido pues fue necesario que subiera hasta la habitación de Manuel para pedirle prestados una corbata negra y un brazal.

El perdio a su tío hace unos meses corri para alcanzar el autobus me senti adormecido sin duda por la prisa y la carrera añadidas a los barquinazos al olor a gasolina y a la reverberación del camino y del cielo dormi casi todo el trayecto y cuando desperté estaba apoyado contra un militar que me sonrio y me pregunto si venia de lejos dije sí para no tener que hablar mas el asilo esta a dos kilometros del pueblo hice el camino a pie quise ver a mama en seguida pero el portero me dijo que era necesario ver antes al director como estaba ocupado espere un poco mientras tanto el

portero me estuvo hablando y en seguida vi al director me recibio en su despacho era un viejecito condecorado con la Legion de honor me miro con sus ojos claros despues me estrecho la mano y la retuvo tanto tiempo que yo no sabia como retirarla consultó un legajo y me dijo la señora de Meursault entro aqui hace tres años usted era su unico sosten Crei que me reprochaba alguna cosa y empece a darle explicaciones pero me interrumpio no tiene usted por que justificarse hijo mio he leído el legajo de su madre usted no podia subvenir a sus necesidades ella necesitaba una enfermera su salario es modesto y al fin de cuentas era mas feliz aqui dije si señor director el agregado sabe usted aqui tenia amigos personas de su edad podía compartir recuerdos de otros tiempos usted es joven y ella debia de aburrirse con usted era verdad cuando mama estaba en casa pasaba el tiempo en silencio siguiendome con la mirada durante los primeros dias que estuvo en el asilo lloraba a menudo pero era por la fuerza de la costumbre al cabo de unos meses habria llorado si se la hubiera retirado del asilo siempre por la fuerza de la costumbre un poco por eso en el ultimo año casi no fui a verla y tambien porque me quitaba el domingo sin contar el esfuerzo de ir hasta el autobus tomar los billetes y hacer dos horas de camino.

Tabla 9. Rúbrica para la valoración de puntuación y acentuación

CRITERIO	NIVEL	NÚMERO DE INFORMANTES SEMESTRE 1									
Ubica de forma correcta los diferentes signos de puntuación, de tal forma que el texto presenta coherencia y cohesión textual.	SUPERIOR 2,5										
Ubica de forma satisfactoria los diferentes signos de puntuación, de tal forma que el texto presenta coherencia y cohesión textual.	SATISFACTORIO 1,5										
Ubica de forma básica los diferentes signos de puntuación, de tal forma que el texto presenta coherencia y cohesión textual.	BÁSICO 1,0										
Ubica de forma incoherente los diferentes signos de puntuación, de tal forma que el texto presenta incoherencia textual.	INSUFICIENTE 0										

Fuente. Autor

Comentario:

Anexo B. Test número 2 - Ordenación de oraciones

A continuación aparecen una serie de oraciones que intencionalmente fueron ubicadas incorrectamente; de acuerdo a sus conocimientos de coherencia ubíquelas de tal forma que el texto tenga un sentido completo:

- a. La historia de nuestras relaciones la siguen escribiendo los artistas.
- b. En la Colonia, monjes, mineros, funcionarios y comerciantes van y vienen entre nuestros países.
- c. Entre ellos el escritor Felipe Larrazábal, el biógrafo de Bolívar; la pianista Teresa Carreño, que visita la capital mexicana en 1901; o más modestamente, Carreño, el autor del Manual de Urbanidad, leído por varias generaciones de mexicanos.
- d. Años después, Santa Ana recibe al General Páez (1854) y lo agasaja con un banquete.
- e. La historia de las relaciones entre México y Venezuela se remonta a la Conquista con Diego de Ordaz, el compañero de Cortés que exploró el Orinoco.
- f. Bolívar, Codallos, Mariano Montilla y Juan Paz del Castillo dejan en la memoria mexicana de los primeros días del siglo XIX su huella insurgente.
- g. ¿Cuál de las siguientes alternativas presenta el orden correcto de las oraciones anteriores para formar un párrafo coherente?

Tabla 10. Rejilla de valoración de ordenación de oraciones y coherencia textual

CRITERIO	NIVEL	PARÁMETROS DE PUNTUACIÓN	NÚMERO DE INFORMANTES SEMESTRE 1	NÚMERO DE INFORMANTES SEMESTRE 5
Ubica de forma coherente la totalidad de las oraciones atendiendo a su funcionalidad textual y parámetros lingüísticos.	MUY ALTO	Muy competente.		
Ubica de forma coherente la mayoría de las oraciones atendiendo a su funcionalidad textual y parámetros lingüísticos	ALTO	Competente		
Ubica de forma coherente algunas oraciones atendiendo a su funcionalidad textual y parámetros lingüísticos.	MEDIO	Aceptable		
Ubica de forma incorrecta todas oraciones sin atender a su funcionalidad textual y parámetros lingüísticos.	BAJO	No competente		

Fuente. Autor

Comentario:

Anexo C. Test número 3 - Ordenación de párrafos

A continuación aparecen una serie de párrafos que intencionalmente fueron ordenados incorrectamente; de acuerdo a sus conocimientos de coherencia ubíquelos de tal forma que el texto tenga un sentido completo:

La Música Latinoamericana

1. La guitarra podría considerarse como el alma de la música latinoamericana. Una leyenda uruguaya nos habla de su nacimiento. Un gaucho solitario de las Pampas solicitó el consejo de un sabio para encontrar pareja. El sabio le entregó un pedazo de madera en forma de cuerpo de mujer. Mientras el gaucho acariciaba su cuello arrancaba canciones de amor de su corazón. Hoy en día, en Latinoamérica existen muchos otros instrumentos de cuerdas además de la guitarra, como son el cuatro, el cinco y medio, el tiple, la bordamía y el arpa.
2. El ritmo peculiar de la música latinoamericana lo aporten los instrumentos de percusión. Ejemplos típicos de estos instrumentos son los tambores, maracas y güiro. Sin embargo, cualquier objeto que pueda producir sonido golpeándolo, agitándolo o raspándolo puede ser utilizado como un instrumento de percusión. Los indios fueron muy creativos inventando instrumentos de percusión, usando objetos peculiares como calaveras y huesos, saltar del capullo de mariposas, y ojos de tigre tratados e inflados de una manera especial. A estos instrumentos de percusión nativos, los europeos y africanos trajeron nuevos ritmos y notas sincopadas.
3. La música latinoamericana es considerada alrededor del mundo como hermosa y diferente. Su especial belleza le viene de su enlace a través de siglos con tres culturas musicales diferentes: la indígena, la africana y la europea. Su distintivo debe a la presencia de tres grupos de instrumentos musicales: los de percusión, las flautas y los de cuerda.

4. La flauta era también una parte muy importante de la música indígena. Las flautas estaban hechas de una variedad de materiales: caracoles, huesos, hojas tallos de plantas y barro. Las melodías indígenas tenían solo cinco notas diferentes. Esto aparentemente se debe que las primeras flautas hechas para ajustarse a los cinco dedos de las manos. A las melodías de las flautas indígenas, los europeos y africanos aportaron más notas y armonías dando a la música su color, variedad y riqueza típica actual.

Tabla 11. Rejilla de valoración de ordenación de párrafos, coherencia y cohesión textual

CRITERIO	NIVEL	PARÁMETROS DE Puntuación	NÚMERO DE INFORMANTES SEMESTRE 1	NÚMERO DE INFORMANTES SEMESTRE 5
La escritura no presenta fallas notorias en construcción de oraciones, puntuación, tildes, construcción de párrafos y coherencia textual.	MUY ALTO	Muy competente		
La escritura Presenta algunas fallas que afectan la construcción de las oraciones, la puntuación, las tildes, construcción de párrafos y coherencia textual.	ALTO	Competente		
La escritura presenta fallas en construcción de oraciones, puntuación, tildes, construcción de párrafos y coherencia textual que afectan parcialmente el significado del texto.	MEDIO	Aceptable		
La escritura presenta fallas notorias en construcción de oraciones, puntuación, tildes, construcción de párrafos y coherencia textual que afecta el significado total del texto.	BAJO	No competente		

Fuente. Autor

Comentario:

Tabla 12. Rubrica para evaluar ensayos argumentativos

ESTRUCTURA	DESEMPEÑO VALORATIVO			
	2.5(SUPERIOR)	1.5 (SATISFACTORIO)	1.0 (BÁSICO)	0 (INSUFICIENTE)
Título	Es pertinente con el tema tratado. Llama la atención del lector. Es conciso.	Es pertinente con el tema tratado. Es conciso.	Es pertinente con el tema tratado. Es extenso.	Es impertinente con el tema tratado. No hay título
Introducción	Se plantea y delimita el tema con claridad y precisión. Se identifica una contextualización (que ubica en el tiempo, espacio o perspectiva metodológica).	Se plantea y delimita el tema. La contextualización es insuficiente	El tema se plantea vagamente. No hay contextualización	No se plantea ni delimita el tema. No hay contextualización. Confunde al lector.
Tesis	Está en la introducción. Se formula con claridad y precisión. Es una sola tesis	Se formula la tesis en la introducción. Es una sola tesis	La tesis es vaga o imprecisa o hay más de una tesis.	No hay una tesis explícita ni se sugiere.
Argumentos	Se plantean con claridad al menos tres argumentos que sustentan la tesis. Cada argumento se desarrolla en párrafos separados. Los argumentos que sustentan la tesis se justifican con evidencias basadas en fuentes experienciales y los textos propuestos. Al menos dos argumentos están fundamentados con los textos leídos. Las evidencias de los tres argumentos son pertinentes y suficientes.	Incluye tres argumentos claramente definidos en párrafos separados. Al menos dos argumentos están articulados a la tesis. Al menos un argumento está fundamentado con fuentes bibliográficas recomendadas. Las evidencias de al menos dos argumentos son pertinentes y suficientes	Presenta 1 ó 2 argumentos en párrafos separados y claramente articulados con la tesis. Los argumentos no están suficientemente sustentados porque las evidencias son insuficientes o no son pertinentes. No utiliza las fuentes bibliográficas recomendadas.	No presenta argumentos pertinentes. Presenta evidencias y ejemplos que no son relevantes.
Integración	Integra apropiadamente información de los textos propuestos.	Integra información de los textos propuestos.	Integra algunos aspectos de la información de los textos propuestos.	No integra información de los textos propuestos.

Fuente. Autor

Tabla 12. (Continuación)

ESTRUCTURA	DESEMPEÑO VALORATIVO			
	2.5(SUPERIOR)	1.5 (SATISFACTORIO)	1.0 (BÁSICO)	0 (INSUFICIENTE)
Secuencia y cohesión	Los argumentos y evidencias presentan un orden lógico y están apoyados en elementos de conexión explícitos y apropiados.	Los argumentos y evidencias presentan un orden lógico. Hace poco uso de elementos de conexión explícitos, lo que dificulta seguir el pensamiento del autor.	Algunos de los argumentos y evidencias no presentan ni orden lógico ni cohesión, lo que otorga al escrito un carácter confuso que distrae al lector.	Los argumentos y evidencias no presentan ni un orden lógico ni una estructuración clara. Tiene muchos problemas de cohesión.
Conclusión	La conclusión recapitula los puntos clave de la argumentación. Reitera la tesis sin incluir argumento nuevo.	La conclusión reafirma la tesis o solo retoma los argumentos. No incluye un argumento nuevo	La conclusión resume la tesis, retoma algunos de los argumentos. Incluye un nuevo argumento.	La conclusión no se deriva de los argumentos presentados y no retoma la tesis.
Gramática ortografía, puntuación, léxico y registro	El texto tiene una adecuada gramática, ortografía, puntuación y edición. El texto tiene un registro académico	El texto tiene un uso aceptable de la gramática. Presenta algunos errores ortográficos, de puntuación y/o edición. Algunas escogencias léxicas y gramaticales no corresponden al registro académico.	El texto presenta un uso deficiente de la gramática, la ortografía y puntuación. La edición es descuidada. El texto hace poco uso del registro académico.	El texto está plagado de errores gramaticales, ortográficos, de puntuación. y/o edición. El registro no es apropiado
Normas de referencia	Las referencias en el texto y la lista de referencias están presentadas de acuerdo con las normas APA de referencia.	Al menos el 80% de las referencias están presentadas de acuerdo con las normas de referencia previamente acordadas.	Al menos el 50% de las referencias están presentadas de acuerdo con las normas de referencia previamente acordadas.	Las referencias no corresponden a las normas APA. No presenta referencias bibliográficas.

Fuente. Autor

Anexo E. Entrevista a docentes.**ENTREVISTA ACERCA DE CAPACIDADES, DIFICULTADES, INTERESES,
EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DE LAS PRÁCTICAS DE LA ESCRITURA**

Lea con atención los interrogantes planteados, y basado (a) en su experiencia, formación y concepción responda como se indica. Formato de entrevista que se aplicará al docente del Programa de Lengua Castellana. Procure, por favor, no dejar ninguna afirmación sin contestar. Gracias.

ENTREVISTA

1. ¿Qué significado cree que tiene la escritura para los estudiantes del programa de lengua castellana?
2. ¿Usted cree que desde su asignatura ha brindado herramientas teóricas y prácticas para que los estudiantes del Programa de lengua castellana estén en condiciones de escribir un texto de alto nivel atendiendo a aspectos de forma y contenido?
3. Cuando usted en la calidad de profesor le pide un trabajo escrito a un estudiante. ¿Qué tipo de indicación y asesoría brinda para su realización?
4. ¿Qué herramientas didácticas - pedagógicas le brindan al estudiante para la realización de sus trabajos escritos?
5. ¿Qué dificultades recurrentes ha encontrado en los trabajos de sus estudiantes?
6. ¿Tiene en cuenta los intereses y las expectativas de sus estudiantes para la asignación de los trabajos escritos?

7. ¿Los contenidos temáticos de su asignatura tienen algún tipo de transversalidad con la escritura? ¿Cuáles?
8. ¿Trabaja la tipología textual en el área que orienta?
9. ¿Realiza algún tipo de diagnóstico o evaluación previa para identificar las habilidades escriturales con las que entra un estudiante a su curso?
10. ¿Tiene algún tipo de retroalimentación los trabajos escritos que presentan sus estudiantes a través el desarrollo del curso que orienta?

Anexo F. Entrevista a estudiantes**ENTREVISTA ACERCA DE CAPACIDADES, DIFICULTADES, INTERESES,
EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DE LAS PRÁCTICAS DE LA ESCRITURA**

Lea con atención los interrogantes planteados, y basado (a) en su formación y concepción responda como se indica. Formato de entrevista que se aplicará al estudiante del Programa de Lengua Castellana. Procure, por favor, no dejar ninguna afirmación sin contestar. Gracias.

ENTREVISTA

1. Desde las áreas en las que ha recibido su formación como estudiante considera que se ha considerado la escritura como un eje principal o transversal en los contenidos curriculares.
2. ¿Sus docentes han fomentado la tipología textual?
3. ¿Qué dificultades encuentra a la hora de escribir?
4. ¿Quién considera que es el responsable de enseñar a escribir correctamente al estudiante universitario?
5. ¿En los desarrollos curriculares de las asignaturas cómo fomenta los procesos de escritura?
6. ¿Cuál es el objetivo de la escritura en las áreas de formación?
7. ¿Qué elementos tiene en cuenta los profesores al momento de evaluar las producciones escritas?
8. ¿Enumere algunas de las actividades escriturales que han desarrollado los docentes en el transcurso del Programa universitario y cómo han influido en su formación escritural?

9. ¿Cuándo ha realizado trabajos escritos se le ha indicado parámetros o normas a seguir?
¿Cuáles?
10. ¿Qué acompañamiento han realizado los docentes en los procesos de escritura a los que se ha enfrentado? ¿Cómo?
11. ¿Cuál es la periodicidad con la que los docentes promueven ejercicios de escritura en la clase?
12. ¿Cree importante que los estudiantes de Lengua Castellana de la universidad Surcolombiana egresen del Programa con un alto dominio a nivel escritural por qué?
13. ¿Los docentes tienen en cuenta sus intereses, necesidades y motivaciones en el momento de asignar los trabajos escritos?
14. ¿Qué problemas frecuentes encuentra cuando escribe?
15. ¿El Programa se ha preocupado porque sus estudiantes desarrollen habilidades de alto nivel en el aspecto escritural? ¿cómo?