

Artículo Recibido: 24 marzo de 2020/Aceptado: 30 junio de 2020

Estrategias didácticas para el fortalecimiento de las capacidades escriturales en estudiantes de Lengua Castellana

Didactic strategies for strengthening writing abilities in students of Spanish language

Jaime Alberto Cabrera¹
Jorge Antonio Flórez Cabrera²

Resumen

El artículo devela los resultados de las capacidades escriturales de los estudiantes del programa de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana. El objetivo fue el diseño de estrategias didácticas, de carácter transversal al currículo, con el propósito de contribuir a la cualificación de los futuros egresados del programa. Se empleó el enfoque mixto, de tipo transversal, con una muestra de 165 estudiantes de primero y quinto semestre. Se halló que la capacidad escritural de los estudiantes de quinto semestre es ligeramente superior a los de primero. Se concluye que existe la necesidad perentoria de implementar estrategias teóricas metodológicas para fortalecer las capacidades escriturales.

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

Abstract

This article reveals the analysis results of writing abilities from students of the Literature and Spanish Language program at the Universidad Surcolombiana. The objective of this study was the design of didactic strategies, which are transversal to the general curriculum, with the purpose of contributing to the qualification of the future undergraduate students of the program. The mixed, cross-sectional approach was used, with a sample of 165 students from first and fifth students. The writing ability of fifth semester students was found to be slightly higher than that of first semester students. It is concluded that there is an urgent need to implement theoretical methodological strategies to strengthen writing abilities.

Key words: writing abilities, didactic strategy and writing process.

Introducción

En los últimos años han surgido diferentes investigaciones aplicadas en los contextos educativos con el propósito de cualificar las capacidades escriturales de los estudiantes en los diferentes niveles de escolaridad. Entre los estudios se encuentran diferentes autores (Carlino, 2005; Ávila, González & Peñalosa, 2013; Rivero, 2012; Ulloa, 2008; Pertuz, 2008; Cisneros, 2008;) que analizaron la problemática enunciada con la intencionalidad de proponer soluciones con estrategias pedagógicas y disciplinarias. No obstante, los estudios sobre la problemática (CE) se han centrado en dos macro tendencias: diagnosticar las habilidades y destrezas de los educandos y proponer soluciones a las falencias relacionadas con las competencias requeridas a través de lo disciplinar y lo pedagógico. En Colombia y en la universidad Surcolombiana, es incipiente los estudios (según pesquisa realizada en las bases de datos y repositorios de las universidades del país) enfocados en crear estrategias didácticas para cualificar a los estudiantes en pro del proceso de escritura. Lo anterior, justica la necesidad y pertinencia de haber realizado la presente investigación la cual tuvo como propósito contribuir al desarrollo de las capacidades escriturales desde algunas estrategias didácticas y de carácter transversal al currículo.

1 Magister en Educación, línea docencia e investigación universitaria, Colegio Alto San Miguel, correo electrónico: jaimecabrera02@hotmail.com

2 Magister en Educación, línea docencia e investigación universitaria, Colegio San Sebastián, correo electrónico: jorges_02@hotmail.com

Metodología

El estudio realizado 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; asimismo, analiza las percepciones y expectativas de los docentes sobre los aspectos curriculares relacionadas con el desarrollo de las capacidades escriturales. De otro lado, se realiza un diagnóstico situacional que permite identificar debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas con el fin de proponer estrategias didácticas para el fortalecimiento. Es sincrónico porque los datos del estudio se toman en un solo momento 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 los siguientes niveles: superior, medio y bajo. 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 e 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), de acuerdo 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 para identificar algunas de las tendencias 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 didáctica 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.

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 español.

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 a 23 estudiantes con el instrumento denominado “Ordenación de oraciones y coherencia textual”. Igual número para estudiantes de quinto semestre. Con el instrumento titulado “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 quinto semestre.

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 con la preescritura, escritura y reescritura. El cuestionario contenía 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 preescritura, escritura y reescritura, organización y desarrollo de las ideas, intención comunicativa y 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 estrategias empleadas para la enseñanza de la escritura académica.

Resultados

Con el propósito de caracterizar la población objeto de estudio se tomaron en cuenta las variables: sexo, formación, nivel socioeconómico y sector educativo de procedencia. En cuanto al sexo el 70% de los estudiantes participantes del estudio son mujeres. En el caso de los profesores la proporción es equivalente al 50% por cada categoría.

Con relación a 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. De los estudiantes 160 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.

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. Lo anterior es reiterado por 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. (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 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:

Pienso que todos los aspectos de la escritura son importantes. Me inclinaria 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 (P 2: 2:6).

También la motivación personal es un aspecto muy importante en el desarrollo de las habilidades escriturales y la auto reflexión 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... 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, vivencia e ideas... cuando ellos empiezan a sentir la necesidad de corregir, escribir y 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.

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 para la ordenación de oraciones y coherencia textual, 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.

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 1. 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.

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 se-

Tabla 1.*Nivel de desempeño de la prueba de ordenación de oraciones y coherencia textual*

Nivel de desempeño	Quinto Semestre	%	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

Tabla 2.*Nivel de desempeño de la prueba de ordenación de párrafos*

NIVEL DE DESEMPEÑO	Estudiantes Quinto		Estudiantes Primer	
	Semestre	%	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

mestre, 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 simi-

lares; en quinto semestres 13 estudiantes (56,5%) y en primero 10 (43,5 %).

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 3.

Nivel de desempeño de ensayos argumentativos

<u>ESTRUCTURA</u>	<u>DESEMPEÑO VALORATIVO</u>	<u>Estudiantes Quinto Semestre</u>	<u>%</u>	<u>Estudiantes Primer Semestre</u>	<u>%</u>
<u>Título</u>	Superior: Es pertinente con el tema tratado. Su estructura es concisa.	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 inapropiado con el tema tratado. No hay título.	0	0,0	0	0,0
<u>Introducción</u>	Superior: Se plantea y delimita el tema con claridad y precisión. Se identifica una contextualización.	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
<u>Tesis</u>	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
<u>Argumentos</u>	Superior: se plantean con claridad argumentos que sustentan la tesis. Los argumentos se justifican con evidencias basadas en fuentes experienciales y los textos propuestos. Al menos dos argumentos están fundamentados con los textos leídos. Los argumentos son pertinentes y suficientes.	0	0,0		0,0

	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
	Superior: integra apropiadamente información de los textos propuestos.	0	0,0	0	0,0
<u>Integración</u>	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
	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
<u>Secuencia y Cohesión</u>	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
	Superior: la conclusión recapitula los puntos clave de la argumentación. Reitera la tesis sin incluir argumento nuevo.	0	0,0	0	0,0
<u>Conclusión</u>	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
<u>Gramática ortografía, puntuación, léxico y registro</u>	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. El texto no hace uso del registro académico.	0	0,0	2	3,3
	Insuficiente: el texto presenta errores gramaticales, ortográficos, de puntuación. y/o edición. El registro no es apropiado	0	0,0	0	0,0
	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
Normas de referencia	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

Plan curricular: la escritura en el plan curricular de la carrera de lengua castellana se asume de manera ocasional. Las nociones se refieren al poco trabajo de los docentes y asignaturas y la ausencia de una línea y materias del componente básico que se ocupen de esta habilidad.

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 tienen transversalidad con la escritura.

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.

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. Los estudiantes consideran la gramática como un aspecto fundamental en la adquisición de las habilidades de lengua castellana, la redacción y la buena escritura; sin embargo, no se puede reducir la escritura a estos aspectos.

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

Tabla 4.

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.	Desarrollar un programa de escritura dirigido a docentes y estudiantes.	Cualificar las habilidades y destrezas escriturales de los estudiantes y docentes en un 20 %, a partir de las temáticas abordadas y articuladas con el uso de las TIC.	Elaborar guías para la realización de los talleres y las capacitaciones	Un taller para docentes y estudiantes en periodos mensuales.
		Incrementar en un 20% los trabajos escritos por parte de los estudiantes y docentes.	Análisis y retroalimentación de los trabajos escritos.	Por lo menos el 90 % de docentes y estudiantes capacitados.
		Creación de foros donde el estudiante adjunta un informe apelando a la tipología textual.	Participación en los foros, publicaciones y consultas.	Realización semanal de diferentes tipos de textos según orientaciones del docente.
				Los textos producidos se adjuntan a blogs y sitios web.
Construcción de material didáctico que permita realizar procesos de escritura en el aula.	Aplicar material que permita abordar la escritura desde sus diferentes etapas a partir de un texto guía.	Desarrollar diferentes ejercicios de escritura de acuerdo a las actividades planteadas en la guía.	Definir los temas para la implementación y desarrollo del texto guía.	Desarrollar una unidad temática semanal
		Implementar la escritura por procesos: preescritura, escritura y reescritura de acuerdo a los lineamientos planteados por la guía.	Crear secuencias didácticas como estrategia de aprendizaje articuladas con las temáticas abordadas en el texto guía.	Aplicar una secuencia didáctica por cada tema desarrollado
			Implementar la modalidad del taller en cada ejercicio desarrollado en la guía del docente del área.	Complementar la información adquirida en clase, con talleres no presenciales.
				Reflexión y discusión por unidades temáticas.

Se proponen como estrategias didácticas para el fortalecimiento de las capacidades “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 (blogs, Páginas web y redes sociales). La creación de guías, talleres y capacitaciones que tiene como propósito el análisis y retroalimentación de los textos producidos en las diferentes asignaturas.

Se proponen como estrategias didácticas “Involucrar los procesos de escritura en los desarrollos curriculares y el quehacer docente” cuyo objetivo es Transversalizar la escritura en el desarrollo de las diferentes temáticas. Se sugiere desarrollar una tarea de escritura específica a partir del tema abordado en el microdiseño curricular.

Tabla 5.

Involucrar los procesos de escritura en los desarrollos curriculares y el quehacer docente

DO (MINI – MAXI)				
ESTRATEGIA	OBJETIVOS	METAS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE GESTIÓN
Establecer talleres complementarios con el fin de fortalecer el ámbito escrito.	Implementar talleres complementarios presenciales y virtuales que fortalezcan los procesos escriturales.	Incluir talleres complementarios como política del Programa de Lengua Castellana que proporcione un refuerzo de los desarrollos curriculares. Implementar foros virtuales y presenciales que permitan crear espacios de retroalimentación de los textos desarrollados en clase.	Crear textos en horas extracurriculares que evidencien los aprendizajes adquiridos en clase. Plantear una tipología textual por cada foro desarrollado. Seleccionar un texto al azar para ser sometido al análisis y retroalimentación de la comunidad académica.	Un taller quincenal que permita reforzar los aprendizajes adquiridos en clase. El docente con los estudiantes seleccionará una tipología textual para desarrollar en cada sección de acuerdo a las necesidades. Reescritura de los textos trabajados en clase.
Realizar un cronograma de asesorías, talleres y capacitaciones presenciales y virtuales para fortalecer los procesos escriturales.	Implementar la ruta de actividades pedagógicas que contribuyan a fortalecer los procesos escritos.	Diálogo y acompañamiento al estudiante, mediante tutorías con tareas de escritura específicas. Construcción de un producto específico a partir de las asesorías.	Sesiones de tutorías para el acompañamiento en el proceso de construcción textual. Construir el texto indicado por el docente las veces que sean necesarias hasta obtener la versión final del mismo.	Plantear asesorías y capacitaciones en el transcurso del semestre. Incluir dentro del diseño curricular actividades específicas que propendan a desarrollar las capacidades escriturales.

Tabla 6.

Talleres complementarios (presenciales y virtuales).

FA (MAXI – MINI)

ESTRATEGIA	OBJETIVOS	METAS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE GESTIÓN
Involucrar los procesos de escritura en los desarrollos curriculares	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>Formular estrategias didácticas que permita a los docentes promover y fortalecer las habilidades escriturales.</p> <p>Brindar asesorías periódicas a los estudiantes que contribuyan a enriquecer las producciones textuales.</p>	<p>Plantear actividades de escritura específica.</p> <p>En todas las actividades de escritura desarrolladas trabajar las fases de la escritura 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 en el desarrollo de las capacidades escriturales.</p>	<p>Un producto escrito por cada tema desarrollado.</p> <p>Presentación de varias versiones de un mismo texto.</p> <p>Implementar un taller de escritura por cada tema tratado en el microdiseño curricular.</p> <p>Formular ajustes y retroalimentación de los trabajos.</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.</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.</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>

Se proponen como estrategias didácticas para el fortalecimiento de las capacidades escriturales 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 cualificar las producciones textuales de los estudiantes.

Tabla 7.

Preescritura, escritura y reescritura

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 los futuros docentes de la lengua materna utilicen correctamente la escritura.	Desarrollar las habilidades escriturales de los estudiantes a partir de las fases de la escritura.	Desarrollar las habilidades escriturales de los estudiantes a partir de ejercicios de escritura definidos. Asesoría permanente de las primeras versiones de cada texto. Lograr la versión final de acuerdo a los parámetros establecido.	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.	Implementar la asesoría virtual con el fin de recolectar, corregir y retroalimentar los trabajos escritos.	Desarrollar las habilidades escriturales de los estudiantes a partir de la utilización de los recursos de las TIC.	Implementar proyectos de aula para fortalecer el desarrollo de las habilidades escriturales.	Establecer un contacto permanente entre docente y estudiante en relación a las producciones textuales.

Se proponen como estrategias didácticas para el fortalecimiento de las capacidades escriturales de los estudiantes de manera transversal a los desarrollos curriculares las siguientes fases: preescritura, escritura y reescritura.

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.

cular, 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).

Se hallaron debilidades en la articulación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El plan curri-

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. 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 lecto-escriturales 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.

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 clasifi-

cación de las palabras. Asimismo, 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.

Por último, 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.

Referencias

- Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P., & Peñalosa Castillo, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 537-560.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368.
- Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Atlántica*, 205.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos: teoría y práctica de la educación*, (20), 24-33.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2005). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. In *I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- Carlino, P. (2006). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Signos Universitarios*, 23(41), 157-186.
- Carlino, P. (2010). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. *Textura, Revista especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua*, 6(9), 11-33.

- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80.
- Cassany, D. Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula.
- Cisneros Estupiñan, M. (2007). La investigación en el Grupo Estudios del Habla y la Comunicación de la Universidad Tecnológica de Pereira. *Revista studiositas*, Vol. 2 no. 2 (abr. 2007); p. 57-68.
- Flórez Romero, R., Arias Velandia, N., & Guzmán, R. J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y educadores*, 9(1), 117-133.
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura*, 2-19.
- 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. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 93-108.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista signos*, 43(74), 465-488.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2003). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.
- Parra, A. (2004). *Producción de textos*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Peña, L. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Pertuz-Córdoba, W. J. (2008). El portafolio: diálogo necesario para cualificar la escritura. *VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, UIS. Paola Navarrete*.
- de Rivero, M. J. D. (2012). Hacia una didáctica de la composición escrita en la universidad fundamentada en el aprendizaje estratégico y el desarrollo del talento humano.
- Ulloa, S. A. (2008). Lectura, escritura y conocimiento en la educación superior. *REDLEES, 3er Encuentro Nacional y, 2*, 18-19.