

PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS ESCRITOS
POR LOS ESTUDIANTES DE VI SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL E
INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

DILIA DEL PILAR NAVARRO FAJARDO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
SAN JUAN DE PASTO

2022

PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS ESCRITOS
POR LOS ESTUDIANTES DE VI SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL E
INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

DILIA DEL PILAR NAVARRO FAJARDO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Didáctica de
Lengua y la Literatura Españolas

ASESOR:

DR. ROBERTO RAMÍREZ BRAVO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
SAN JUAN DE PASTO

2022

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y conclusiones aportadas en este trabajo de grado son responsabilidad de la autora.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño

Nota de Aceptación:

Fecha de sustentación: 22 de agosto de 2022

Calificación: 100 puntos

Laureada

MG. MAURO TEÓFILO GÓMEZ

Presidente del jurado

DRA. PILAR LONDOÑO MARTÍNEZ

Jurado

MG. ESTHER PATIÑO CONCHA

Jurado

San Juan de Pasto, 22 de agosto de 2022

Agradecimientos

Infinitas gracias le doy a Dios, fuente suprema de sabiduría y amor por ser el testigo y compañero de mis luchas en cuyas manos ha estado siempre mi pasado, presente y futuro

A mis profesores de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, especialmente y con todo mi corazón, a mis amigos y compañeros: Pilar Londoño, Roberto Ramírez, Esther Patiño y Mauro Gómez, sus enseñanzas y palabras de aliento me impulsaron para alcanzar esta meta.

A la Universidad de Nariño, por su apoyo total e incondicional en este proceso, por brindarme la oportunidad de fortalecer mi desarrollo profesional

A los estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés del Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad de Nariño porque sus aportes, creatividad, interés y deseos de aprender fueron fundamentales en esta investigación.

Dedicatoria

A mi madre

que con sus bendiciones, oraciones y consejos transforma la tristeza en alegría, las frustraciones en realizaciones y los sueños aplazados en metas alcanzadas

A mi hijo

Motivo, razón y fuerza de mi existir, punto de partida y de llegada de mis días y mis noches, el más lindo presente que Dios ha tenido la fineza de obsequiarme, de su mano he avanzado y crecido, disfrutando de las bendiciones y de los retos que Dios ha puesto en nuestro camino

Resumen

El objetivo de este documento es presentar los resultados de la investigación titulada: “Producción de ensayos académicos escritos por los estudiantes de VI semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño” que estuvo orientada a fortalecer la escritura del mencionado género discursivo. El estudio se realizó desde los lineamientos del enfoque cualitativo, bajo la perspectiva de la investigación acción educativa, se acudió al taller diagnóstico, al grupo focal, a la entrevista semiestructurada y a la revisión documental.

Los resultados evidenciaron las dificultades que tienen los estudiantes que integraron la unidad de trabajo, cuando enfrentan el reto de escribir un ensayo académico y las estrategias que emplean los docentes para enseñar a superar estos obstáculos. De esta experiencia investigativa, surgió la propuesta didáctica *El ensayo académico, una experiencia de aprendizaje en la cultura de las disciplinas* que se fundamenta en los géneros discursivos, en las prácticas de escritura situadas y socializadas, en las estrategias retóricas y en la escritura colaborativa.

Palabras clave: ensayo académico, género discursivo, prácticas de escritura situadas y socializadas, estrategias retóricas y escritura colaborativa.

Abstract

The objective of this document is to present the results of the research entitled “Production of academic essays written by the students of VI semesters of the Degree in Spanish and English of the University of Nariño” aimed at strengthening the writing of this discursive genre. The study was carried out from the guidelines of the qualitative approach, under the perspective of educational action research, for which the diagnostic workshop, the focus group, the semi-structured interview, and the documentary review were used.

The results evidenced the difficulties that the students who made up the work unit have when they face the challenge of writing an academic essay and the strategies that teachers use to teach them to overcome these obstacles. From this investigative experience, emerged the didactic proposal called ‘The academic essay, a learning experience in the culture of the disciplines’, based on discursive genres, situated and socialized writing practices, on rhetorical strategies, and in collaborative writing.

Keywords: academic essay; discursive genre; situated and socialized writing practices; rhetorical strategies; collaborative writing.

Tabla de contenido

Introducción	15
1. Problema de investigación.....	17
1.1 Título	17
1.2 Línea de investigación.....	17
1.3 Problema de investigación	17
1.3.1 Descripción del problema	18
1.3.2 Formulación del problema	23
1.4 Objetivos	23
1.4.1 Objetivo general.....	23
1.4.2 Objetivos específicos	23
1.5 Justificación.....	23
2. Marco referencial.....	27
2.1 Antecedentes de la investigación	27
2.1.1 Internacionales.....	27
2.1.2 Nacionales	30
2.1.3 Regionales	33
2.2 Marco contextual.....	35
2.3 Marco legal.....	37
2.3.1 Constitución Política de Colombia.....	37
2.3.2 Ley 30 de 1992	38
2.3.3 Resolución 18583	38
2.3.4 Estatuto General de la Universidad de Nariño	39
2.4 Marco teórico conceptual	40
2.4.1.1 ¿Qué es la escritura?	42
2.4.1.2 Cualidades del texto escrito	44
2.4.1.2.1 La unidad	45
2.4.1.2.2. La coherencia	45
2.4.1.2.3 La cohesión:	47
2.4.1.2.4 Propósito comunicativo	51
2.4.1.2.5 Sentido completo	51
2.4.1.2.6 La concisión.....	51

2.4.1.2.7 La claridad	51
2.4.1.2.8 El énfasis.....	52
2.4.2 La escritura académica.....	52
2.4.3 El ensayo.....	55
2.4.4 Producción de ensayos académicos escritos	58
2.4.5 Didáctica de la escritura de ensayos académicos.....	62
3. Metodología.....	74
3.1 Paradigma.....	74
3.2 Enfoque de investigación	75
3.3 Tipo de investigación	75
3.4 Unidad de análisis y unidad de trabajo.....	76
3.4.1 Unidad de análisis.....	76
3.4.2 Unidad de trabajo.....	76
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	78
3.5.1 Técnicas de recolección de información.....	79
3.5.2 Instrumentos de recolección de información	81
3.6 Procedimiento de análisis de la información.....	83
4 Análisis e interpretación de la información.....	87
4.1 Identificación de las fortalezas y dificultades del grupo de estudio.....	87
4.1.1 Fortalezas de los estudiantes en la escritura del ensayo académico	89
4.1.2 Dificultades de los estudiantes en la escritura del ensayo académico	89
4.2 Análisis de las Didácticas Empleadas por los Docentes	96
4.3 Cualificación de la producción de ensayos académicos escritos por los estudiantes.....	100
4.4 Propuesta didáctica.....	103
Conclusiones.....	113
Recomendaciones	116
Referencias.....	118
Anexos	131

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Unidad de Análisis y Unidad de trabajo	78
Tabla 2. Matriz de sistematización del proyecto de investigación	84
Tabla 3. Resultados del taller diagnóstico de redacción de un ensayo	88
Tabla 4. Estudiantes con mayores dificultades en la producción del ensayo académico escrito..	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Organización del marco teórico	41
Figura 2. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico de la producción escrita	64
Figura 3. Unidad de trabajo.....	78
Figura 4. Cumplimiento de las condiciones de calidad del ensayo académico	87
Figura 5. Formato de Adobe Acrobat de envío de las respuestas de los talleres	106
Figura 6. Presentación del módulo electrónico	107
Figura 7. Paginas preliminares del módulo	108
Figura 8. Descripción de las partes de la propuesta.....	110
Figura 9. Referencias del módulo	111
Figura 10. Proyecto de creación del centro de escritura del Departamento de Lingüística e Idiomas	112

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Consentimiento informado	133
Anexo B. Carta permiso del Departamento de Lingüística e Idiomas.....	135
Anexo C. Taller diagnóstico de redacción.....	136
Anexo D. Rejilla para valorar el ensayo	137
Anexo E. Guía del grupo focal	139
Anexo F. Cuestionario entrevista semiestructurada realizada a los docentes.....	141
Anexo G. Formato de revisión documental	142
Anexo H. Matriz de vaciado de información, entrevista realizada a los docentes	143
Anexo I. Microcurrículos de la Licenciatura en Español e Inglés	146
Anexo J. Contenido del portafolio	151
Anexo K. Guía de realización del ensayo final.....	165
Anexo L. Autorización de los estudiantes del uso de derechos de imagen	166
Anexo M. Autorización del Departamento de Lingüística e Idiomas del uso de derechos de imagen.....	169

GLOSARIO

Cualidades del texto escrito: condiciones o exigencias con las que debe cumplir un texto para que pueda llegar sin obstáculos al destinatario.

Ensayo académico: escrito que nace de un proceso serio de reflexión y documentación sobre una temática de una asignatura que hace parte del currículo de un campo específico del conocimiento.

Escritura: producto y proceso del pensamiento humano que funge como vehículo y materialización del pensamiento.

Escritura académica: proceso complejo de construcción y reconstrucción de sentidos que exige disciplina, documentación y pensamiento crítico.

Escritura colaborativa: prácticas de escritura que se realizan con la tutoría grupal, entre pares y con la orientación del docente, en ésta se socializan los productos textuales parciales y finales.

Escritura personal o privada: estado o ejercicio de escritura al que es posible llegar cuando se ha superado la etapa de escritura colaborativa; el escritor aprovecha su conocimiento disciplinar, su cultura, su ideología y escribe de acuerdo con su estilo personal.

Didáctica de la escritura de ensayos académicos: involucra métodos, procesos cognitivos y sociocognitivos y estrategias retórico-discursivas que se activan en la escritura en las disciplinas.

Producción de ensayos académicos escritos: incluye las rutas y la super y microestructura del ensayo necesarios para escribir desde el conocimiento de las disciplinas, propendiendo por la transformación y complementación del conocimiento, en lugar de transmitir réplicas sobre lo que ya está dicho, asumiéndolo como verdad absoluta e irrefutable.

Introducción

Los estudiantes universitarios, particularmente, quienes hacen parte de la unidad de trabajo de esta investigación, deben escribir diferentes tipos de textos como: cuentos, autobiografías, reseñas, informes, crónicas y ensayos, este último, específicamente el ensayo académico y el argumentativo son los más solicitados en la universidad.

Los vacíos y las dificultades cognitivas, retóricas, lingüísticas y psicológicas de los estudiantes, salen a relucir cuando deben escribir ensayos académicos que surjan de un ejercicio epistémico y discursivo serio y acorde con su nivel de formación. Así pues, los argumentos son endeble, la asunción y la presentación del conocimiento es superficial y la intención comunicativa del texto se esfuma en conceptos que vienen, van y se pierden en el maremágnum de ideas inconexas.

A lo anterior se agrega las estrategias didácticas poco efectivas y las percepciones de los docentes y de las instituciones que siempre miran al nivel de educación anterior, a la escuela, o al colegio y porque no, a los maestros de lengua castellana y literatura para responsabilizarlos de los problemas de escritura que trae el estudiante novato a la universidad.

Para encarar esta situación, la presente investigación se propuso como meta principal, fortalecer la producción del ensayo académico escrito, los pasos previos y necesarios que se siguieron en el recorrido de la investigación, permitieron lograr el mencionado objetivo a través del diseño e implementación de la propuesta didáctica *El ensayo académico, una experiencia de aprendizaje en la cultura de las disciplinas*.

Al analizar las causas del deficiente monitoreo de los textos que escriben los estudiantes y la ausencia de una cultura académica que incluya la escritura del ensayo entre las estrategias de evaluación del profesor, se vislumbró la creación de un centro de escritura conformado por *tutores-par*, como mecanismo para enfrentar los problemas de escritura de los estudiantes, entonces, de este estudio también emana el proyecto de creación del *Centro de escritura del Departamento de Lingüística e Idiomas aprender para escribir y escribir para aprender*.

El contenido de este documento está organizado en 6 apartados : problema de investigación, marco referencial, metodología, análisis e interpretación de la información, conclusiones y recomendaciones que en su orden, ilustran el recorrido de la investigación: empieza con los orígenes del problema investigado, continúa con las referencias de obligada consideración,

que brindan estudios similares, en seguida, se encuentran la teoría y las normas que rigen la educación superior, los instrumentos y las técnicas que se requieren para obtener la información, sintetizarla, sistematizarla y analizarla. Finalmente, los hallazgos más importantes que permiten presentar una alternativa de solución, aplicarla y demostrar los avances y cambios significativos en el fortalecimiento de la producción de los ensayos académicos escritos por los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño.

1. Problema de investigación

1.1 Título

Producción de ensayos académicos escritos por los estudiantes de VI semestre de la Licenciatura en Español e Inglés, Universidad de Nariño.

1.2 Línea de investigación

Este estudio se enmarca en la línea de investigación Comprensión, interpretación y producción de textos (oralidad y escucha, lectura y escritura).

1.3 Problema de investigación

La mayoría de las actividades que hacen parte de la cotidianidad de los estudiantes universitarios están vinculadas directamente con la lengua escrita, las prácticas letradas académicas favorecen la apropiación y la difusión del conocimiento; no obstante, los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español del Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad de Nariño, presentan en sus escritos debilidades y vacíos que están relacionados con la falta de herramientas intelectuales y de habilidades de expresión y de comunicación de tipo lingüístico, retórico, discursivo y pragmático. El problema arrecia, cuando a lo anterior se agrega, las estrategias poco motivantes que emplean los profesores para enseñar, monitorear el proceso de escritura, evaluar el producto final y realizar la correspondiente retroalimentación.

En las líneas que siguen se describe detalladamente el problema que suscitó esta investigación; el grupo de estudio; la pregunta de investigación que la encauzó; los objetivos que se trazaron y las categorías: fortalezas de los estudiantes en la escritura del ensayo académico, dificultades de los estudiantes en la producción del ensayo académico escrito, estrategias docentes empleadas para fortalecer la escritura del ensayo académico y estrategia didáctica.

Finalmente, se referencia la estrategia didáctica que se diseñó e implementó para fortalecer la escritura del ensayo académico de los estudiantes titulada: *El ensayo académico, una experiencia de aprendizaje en la cultura de las disciplinas*. Consta de 42 talleres distribuidos en las dos partes que integran el módulo, primera parte: escritura situada y socializada y la segunda parte: escritura privada o personal, la organización de los talleres y sus temáticas sobre contenidos disciplinares, facultó a los estudiantes para aprehender el conocimiento escribiendo sobre él y al escribirlo aprender a comunicarlo.

1.3.1 Descripción del problema

En el siguiente apartado se describe el problema que motivó la realización de la presente investigación, se parte de la concepción del lenguaje como la facultad que provee al ser humano de las operaciones mentales que requiere la lectura, la escritura, la reflexión y el raciocinio, para crear significado, comprender y aprender en el marco de la cultura de las disciplinas para finalmente, convertir lo aprendido en un ensayo académico.

La facultad del lenguaje ha dotado al ser humano de dos regalos muy preciados: la palabra y la razón, los dos, son herramientas efectivas y determinantes del éxito de la interacción con sus congéneres, la argumentación constituye la más fuerte de las evidencias de la existencia y uso de estas dádivas. De acuerdo con Torres (2017), ésta es una habilidad compleja cuyo objetivo no es solamente convencer, sino también defender una posición, diferir del pensamiento del interlocutor, juzgar la información, dudar de ella, comprender diferentes puntos de vista, alejarse o encontrarse con los demás por medio de un diálogo que nace de la reflexión, que es el innegable producto de la ejecución de tareas de pensamiento de orden superior.

Los estudiantes universitarios, particularmente quienes hacen parte del grupo de estudio de esta investigación, deben escribir diferentes tipos de textos como: cuentos, autobiografías, reseñas, informes, crónicas y ensayos entre otros, el ensayo académico es el texto más exigente porque los estudiantes deben esgrimir argumentos, relacionados con temas de su campo específico de estudio, profundizar en los mismos, asumirlos como un producto al que dieron vida gracias a su intelecto y creatividad, donde es evidente el fin de las ideas ajenas y el comienzo de las suyas, pues según Hernández (2009) la escritura académica es un arte que exige el dominio de las formas, prácticas y ejercicios, uso de recursos expresivos y elocuentes de la lengua, su función está directamente relacionada con la legitimación del conocimiento académico.

El taller diagnóstico de redacción realizado a los participantes del estudio permitió identificar ciertos rasgos recurrentes que pueden definirse como “problemas de escritura”, estos no solo tienen asiento en el manejo deficiente de los componentes morfológicos, sintácticos y semánticos de la lengua, sino en la falta o uso incorrecto de las citas o voces de otros autores, en la aparente ausencia de planeación y revisión antes, durante y después de escribir el texto y en la presencia de argumentos endebles, incapaces de cumplir con la intención comunicativa propia de un ensayo académico, entonces, la academia desde hace varios años viene preguntándose sobre el

origen de este problema que procede de la educación básica y media y que se ha extendido a la educación superior.

Entre las respuestas a este interrogante Hernández (2009) afirma que una de las causas es la falta de lectura y la incapacidad de los estudiantes para recuperar lo poco que han leído, otra causa, según Grovi, (2018), es la transformación de la manera en que los actuales medios de comunicación presentan la información que han alterado la escritura y la lectura de los estudiantes: han impuesto una nueva cultura letrada plagada de escritura abreviada, de hipertextos, de textos procesados por otros; todo esto, evidentemente, impide el ejercicio del raciocinio, la crítica reflexiva y por consiguiente, la generación, la maduración y el fortalecimiento de argumentos que defiendan el pensamiento y sustenten las ideas de los estudiantes.

Otra raíz del problema son los prejuicios y percepciones de los docentes quienes endilgan la responsabilidad de mejorar sus escritos a los estudiantes, dejando de lado la inminente necesidad de preguntarse, si de acuerdo con los conocimientos previos y las condiciones sociales, emocionales y económicas de sus estudiantes, son o no capaces de enfrentar el ingente reto de autoevaluarse y elevar la calidad de los textos que producen.

La verdad es que el problema crece como una bola de nieve y a su paso va salpicando a nuevos supuestos responsables, como las instituciones educativas de los niveles precedentes, la nula o pobre formación de los profesores, el desinterés de las instituciones educativas, la situación familiar y el nivel socioeconómico del estudiante y su tendencia al facilismo.

A lo anterior es preciso agregar que varias investigaciones recientes realizadas en Latinoamérica, como la de Torres (2017), al analizar los currículos orientados a la adquisición de las habilidades argumentativas de los estudiantes universitarios de Quito, encontró que dichos currículos aún se fundamentan en el concepto de competencia; es decir, en modelos educativos heredados del proyecto Tuning que se gestó en las universidades europeas en el año 1999. El problema radica en que dichos modelos foráneos no se adaptan a nuestra realidad sociocultural, económica, histórica e ideológica, no se interesan en diseñar currículos y estrategias que conviertan la aparentemente tortuosa tarea de escribir en todo un placer y que en términos de Bourdieu (1982) consideren que “escribir no es una capacidad técnica sino estatutaria” (p. 43). Entonces, saber escribir no se reduce a la superación de las exigencias que impone el logro de una competencia, sino a tener la autoridad para hablar. En el mismo sentido, Fernández y Piña (2014) sostienen que circunscribir el desarrollo de la lengua escrita a la adquisición de competencias implica caer en un

reduccionismo que separa los procesos cognitivos y educativos de los de participación social “Propios del involucramiento de un profesional con su propia disciplina académica” (p. 188).

Bañales, Vega, Araujo, Valladares, Rodríguez, (2015) y Bañales, Vega, Valladares, Pérez y Rodríguez (2014) estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas de Méjico, en sus investigaciones sobre la enseñanza de la argumentación escrita en la universidad y la argumentación escrita desde las disciplinas, reto de la alfabetización de los estudiantes universitarios, respectivamente, se refieren a los problemas que presentan los estudiantes al escribir textos argumentativos desde el conocimiento específico de las disciplinas que hacen parte de los programas de educación superior, para ellos esta situación está estrechamente relacionada con la dificultad para:

- a) entender los tipos de tareas y preguntas de indagación vinculadas a la argumentación disciplinar, b) reconocer las características de los argumentos en los textos académicos y c) regular los procesos de planificación, redacción y revisión implicados en la producción de los escritos argumentativos, especialmente en los ensayos a partir de múltiples fuentes”. (p.45).

Para el caso que nos ocupa en esta investigación, la argumentación desde las disciplinas se cristaliza en la producción de ensayos académicos, sobre el particular, Castro y Sánchez (2013) en el mismo contexto mexicano, identificaron las siguientes fallas en los ensayos académicos que escriben los estudiantes universitarios: el predominio de estructura retórico expositiva, la carencia de citas que sustenten su voz, la proliferación de evaluaciones y apreciaciones personales, la ausencia de argumentos que cuestionen los aportes de los expertos y que muestren nuevas alternativas y su posición frente a ellas. Cabe precisar que Andrews (2009) responsabiliza a los docentes y con ellos a su nula o insipiente formación en competencias propias de la enseñanza de la escritura que les impide diseñar tareas y estrategias que faciliten el aprendizaje y que evalúen las exigencias reales de los ensayos académicos.

En el panorama académico nacional la situación no es distinta: en la investigación realizada por Cárdenas (2014) en diez programas de licenciatura de una universidad del Caribe Colombiano, los estudiantes que conformaron el grupo meta manifiestan que sus estudios se centran en el conocimiento específico de cada programa, que no se da prioridad a la lectura y a la escritura y que los trabajos escritos que presentan a sus profesores como ensayos, resúmenes, informes,

comentarios, no son devueltos con las anotaciones y recomendaciones del profesor sobre la manera en que fueron producidos; por lo tanto, no conocen los errores que cometen al escribir y lo que deberían hacer para mejorar. Por otra parte, de acuerdo con las respuestas de los docentes entrevistados, que coinciden con las apreciaciones de los estudiantes, al parecer los docentes suponen que en la educación básica y en la media los estudiantes ya han adquirido las habilidades de la lectura y la escritura; por consiguiente, pueden y deben aplicarlas en la educación superior. Asimismo, los estudiantes manifiestan que no se les enseña a entender los códigos que maneja el lenguaje especializado de los textos que deben procesar y que tampoco conocen “*las convenciones y estructuras de los textos académicos*”.

Varios son los esfuerzos emprendidos por universidades latinoamericanas, por las colombianas y por la Universidad de Nariño para cualificar la producción escrita de los ensayos académicos de los estudiantes; no obstante, los obstáculos que dificultan este tipo de producción aún no han sido superados eficientemente: las prácticas tradicionales persisten, los currículos no fomentan el desarrollo de la escritura, los espacios y las actividades académicas son poco motivantes; por otra parte, la preparación de los docentes y su actitud impositiva e intransigente parece borrar cualquier asomo de discusión, confrontación o distanciamiento de su postura frente a la de los estudiantes, situación que coarta cualquier posibilidad de presentar y defender una posición o propuesta frente a un tema determinado de la asignatura. En este orden de ideas, es menester agregar que los docentes de las otras asignaturas no contemplan entre las actividades evaluativas la producción de ensayos académicos; es decir, equivocadamente parece que esta fuese una tarea o responsabilidad exclusiva de los docentes de competencias comunicativas.

En el Programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño, las dificultades son similares, pero a lo anterior es necesario agregar dos nuevos vacíos: uno de ellos es la falta de creatividad, pues los ensayos académicos que se producen siguen desde el principio hasta el final del proceso, el patrón macroestructural del texto que se usó para explicar el tema, o del ensayista que consultaron. El otro vacío está relacionado con el pobre conocimiento enciclopédico de los estudiantes, con la adquisición y uso de los conocimientos disciplinares y el poco o nulo interés sobre lo que sucede en los contextos regional, nacional e internacional, en el campo económico, político, social, ambiental, académico, cultural, ético; entre otros, asuntos que pueden estar relacionados con sus conocimientos específicos y que marcan su existir, actuar, pensar, sentir, hablar y escribir. A la mayor parte de los jóvenes de hoy les interesa más la farándula

y la inmediatez informativa, por ello, han minimizado su capacidad para sorprenderse, para reflexionar e interesarse por los demás; pues no les atrae el preguntarse sobre la razón de tantas situaciones conflictivas y difíciles en las que sobreviven muchos seres humanos de su región y del mundo.

De acuerdo con la descripción anterior sobre las inclinaciones de los jóvenes, es prudente preguntarse si realmente ellos prefieren un mundo superficial, artificial y egoísta, o si la razón del distanciamiento de lo que ocurre a su alrededor, es que están cansados de soportar la pesada mole de acontecimientos nefastos que nacen del egoísmo, la corrupción, la avaricia, la violencia y la falta de solidaridad de los adultos, sucesos que llegan a sus oídos como verdad o mentira disfrazada o contada a medias a través de unos medios de comunicación manipulados y controlados por los grupos que ostentan el poder.

Cualquiera de las situaciones previamente abordadas, aunadas al limitado conocimiento enciclopédico y a la baja apropiación de conocimiento disciplinar, impiden tejer una amplia red de simbolización que permita potenciar la argumentación como una forma de razonamiento y aprendizaje, pues el ensayo académico es un género que en palabras de Ochoa, Zamudio, Acuña, Barragán y Torres (2007) “Fortalece la capacidad de aprender generando conocimiento racional y emotivo en la experiencia del lenguaje escrito”(p.2).

Puede afirmarse entonces que el ensayo académico escrito por los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño, no refleja un trabajo profundo, reflexivo y crítico previo a la escritura, el poder persuasivo de sus argumentos es débil; es decir, la práctica argumentativa no se asume como herramienta de pensamiento y no se le concede su verdadero valor académico y social. Entonces, ahora es oportuno plantear la siguiente pregunta de investigación que se espera responder al finalizar el presente estudio.

1.3.2 Formulación del problema

¿Cómo fortalecer la producción del ensayo académico escrito de los estudiantes universitarios, particularmente de los de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Fortalecer la producción del ensayo académico escrito de los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las fortalezas y las dificultades en la producción de ensayos académicos escritos que presentan los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño.
- Analizar las didácticas empleadas por los docentes del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, para la producción de ensayos académicos escritos por los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés.
- Diseñar una estrategia didáctica que responda a las dificultades encontradas en la producción de ensayos académicos escritos de los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño.

1.5 Justificación

A continuación, se presentan los argumentos que avalan la pertinencia y necesidad de esta investigación realizada en la Universidad de Nariño con los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés, el impacto y la contribución que puede hacerse a la cualificación de la producción escrita del ensayo académico del mencionado grupo de estudio.

Es imperioso reconocer los esfuerzos que hacen las instituciones de educación básica, media y superior para que los estudiantes adquieran las habilidades propias de la producción escrita, no obstante, debido a las fallas que se evidencian en los escritos de los estudiantes universitarios, parece que dichos esfuerzos no son suficientes y que existe una profunda brecha entre las prácticas de lectura y de escritura del nivel secundario y las prácticas académicas de la educación superior; por consiguiente, es necesario recabar información sobre las fortalezas y las dificultades que tienen los estudiantes, en este caso los de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés, cuando enfrentan la tarea de producir un ensayo académico.

Aunado a la identificación de las fortalezas y las dificultades que presentan los estudiantes cuando escriben un ensayo académico, es preciso conocer y analizar las estrategias didácticas que emplean los docentes para enseñar a escribir ensayos académicos, en este proceso es necesario considerar que la relación entre el uso de la lengua escrita y la socialización en las disciplinas académicas es indisoluble; es decir, que esta no puede reducirse al adiestramiento en gramática y en reglas ortográficas aisladas, pues de acuerdo con Castelló (2009), la elaboración y divulgación del conocimiento requiere de la articulación de la lectura y la escritura como actividades complementarias ya que se lee para escribir y se aprende cuando se escribe, así lo estableció Halliday (1993) al afirmar que “El discurso es la condición esencial del conocimiento, el proceso por el cual la experiencia deviene conocimiento” (p. 93-94), en este sentido, el discurso se constituye en una herramienta de apropiación y construcción del conocimiento y de las relaciones humanas en las que tiene lugar.

Carlino (2005) se refiere a la alfabetización académica como el conjunto de conceptos, habilidades y estrategias que se requieren para que los estudiantes sean participantes activos en la cultura y en el discurso de las disciplinas, en las actividades de lectura y escritura que se requieren en la universidad y en las prácticas sociales del lenguaje en diferentes contextos. Padilla (2009) coincide con lo anotado y asume a la escritura académica como una construcción argumentativa que integra las dimensiones demostrativa, retórica y dialéctica: la demostrativa para favorecer la articulación entre el marco teórico y los interrogantes, hipótesis, datos y conclusiones; la retórica para comunicar eficientemente los resultados, pensando siempre en un potencial lector y la dialéctica para facilitar la inclusión de otros puntos de vista, bajo la consideración de que el conocimiento científico es un saber provisional y perfectible.

Muchos son los estudios sobre escritura académica que sugieren que la adscripción de los estudiantes a la comunidad académica, debe iniciar incluso desde los niveles universitarios inferiores, en eventos que se promuevan al interior de los programas, pues de acuerdo con Rose (1985) ingresar en una comunidad académica discursiva es un asunto de “poder, legitimidad, acceso e identidad”, entonces, la escritura que no es solamente un asunto de dominio y adquisición de habilidades y competencias académicas, debe ser fortalecida para tener éxito en cualesquiera de las disciplinas que integran la malla curricular del sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés y poco a poco debe catapultar al estudiante a retos cada vez mayores inherentes a la pertenencia a la cultura académica.

Por otra parte, la adquisición de las habilidades y competencias propias de la escritura del ensayo académico, concebidas no como habilidades técnicas sino como funciones sociales y epistémicas (Cassany 1996), atenúan las dificultades de comprensión y de producción de todo tipo de textos académicos que se requieren en la universidad, especialmente de aquellos que convierten a la escritura en el producto de un proceso serio de reflexión resultante de la argumentación científica desde el conocimiento de las disciplinas y de la relación armónica entre: el uso riguroso del saber ajeno; el manejo correcto de las fuentes consultadas y la articulación entre el saber propio y los aportes de otros autores y la teoría y la práctica (Bolívar 2004 y Kaiser 2005)

En consonancia con el asunto que nos ocupa en la presente investigación, las actividades y los esfuerzos se centran en fortalecer la escritura del ensayo académico a través de una propuesta didáctica que de acuerdo con Arnaéz (1999) reemplace la pedagogía de la escritura gramaticalista, prescriptivista y maestrocentrista por una que en palabras de Mostacero (2017) enseñe a escribir para

Transformar el conocimiento de partida, que trabaje con el concurso del docente y de los pares, que se escriba a partir del contexto retórico, una escritura que se practica en el aula, que requiere de la producción de varios borradores, que se identifique con las necesidades enunciativas del escritor y del potencial lector y en la que el docente no sea el único destinatario del producto final. (p.14-15).

En resumen, si los sujetos de investigación de este estudio conocen y aplican detalladamente el proceso de escritura del ensayo académico y si poseen los conocimientos, estrategias y habilidades que exige su producción; seguramente, ahora y en su futuro desempeño

docente podrán evaluar su ensayo académico y el de sus estudiantes, podrán calcular el peso de los argumentos y la profundidad de las reflexiones y de los pensamientos. Además, no resulta lógico que los futuros maestros de lengua materna no sean escritores competentes, pues una de sus tareas es enseñar a leer y a escribir a niños y a jóvenes.

Para finalizar, teniendo en cuenta que las dificultades y vacíos que se evidencian en los textos de los estudiantes, es un problema generalizado no solo en el programa de Licenciatura en Español e Inglés, sino en la universidad, la propuesta didáctica trascenderá a otros espacios a través del centro de escritura del Departamento que inicialmente capacitará a los estudiantes de los programas de la mencionada unidad académica y posteriormente, a los estudiantes de la Universidad de Nariño que lo requieran y busquen este acompañamiento. Asimismo, el fortalecimiento de la escritura implica el de la lectura, con estas dos armas infalibles el estudiante podrá cursar y superar exitosamente los retos que le presenta su carrera y terminarla en el tiempo establecido.

Otro aspecto, no menos importante que lo mencionado, es que la estrategia didáctica puede ser utilizada por los docentes que desean cualificar sus procesos de escritura y por quienes necesitan que sus estudiantes consulten, investiguen, lean, analicen textos y produzcan ensayos académicos desde el conocimiento disciplinar que orientan.

2. Marco referencial

Corresponde ahora, presentar el marco referencial de este estudio que está conformado por los antecedentes de la investigación y los marcos contextual, legal y teórico. En su orden, en el estado del arte se citan los estudios con los que la presente investigación, comparte características bien sea relacionadas con la metodología, el grupo de estudio, el tema de investigación o los objetivos. En el marco legal se relaciona la normatividad que rige en la Educación Superior y otras normas que tienen que ver con la libertad de expresión, aspecto importante para los escritores de ensayos académicos. En el marco contextual se describe el espacio donde tuvo lugar la investigación y se mencionan las razones que justifican la pertinencia y necesidad de la investigación con los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés, Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad de Nariño. Finalmente, en el marco teórico se encuentra un número importante de autores de reconocido prestigio en el manejo de las temáticas de esta investigación.

2.1 Antecedentes de la investigación

En el panorama académico se registran varios estudios que aportan de manera significativa a la presente investigación, las luces que irradian estos tratados aclaran, complementan y acompañan este recorrido, cuya meta es el conocimiento, la selección, adaptación y aplicación de estrategias que fortalezcan la producción escrita del ensayo académico. En primer lugar, se presentan los aportes académicos reconocidos en el contexto internacional, en segundo lugar, los del contexto nacional y finalmente, las experiencias investigativas de las universidades de la región.

2.1.1 Internacionales

Bañales, Vega, Araujo, Valladares, Rodríguez (2015) en su investigación titulada “*La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad*” realizada en México, compartieron con la comunidad académica varias tareas que diseñaron para enseñar a argumentar, basadas en preguntas controversiales, significativas y complejas; asimismo, detallaron los materiales y las estrategias que se emplearon para responder dichas preguntas y demostraron como el uso de las mismas repercute en la escritura del ensayo académico. Este estudio brindó interesantes ideas que

contribuyeron al diseño, adaptación y uso de estrategias didácticas para fortalecer la escritura de este tipo de textos en el grupo meta que hace parte del presente estudio.

En términos generales, las investigaciones reflejan la falta de interés de los profesionales de otros campos del conocimiento en los procesos de escritura, tal es el caso del estudio realizado por Zambrano y Guerrero (2015) titulado: *Escribir en la Universidad: una revisión de las investigaciones de la Universidad de los Andes, Venezuela* en el cual se identificaron 35 estudios realizados entre el 2000 y 2013. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los trabajos se centraron en el enfoque cognitivo y en la escritura como proceso, un número reducido lo hicieron desde la perspectiva sociocognitiva y sociocultural, la lingüística textual y el estudio de los géneros discursivos. Estos se llevaron a cabo con estudiantes de primer año y con docentes, entre los alcances se destacan las propuestas para desarrollar estrategias didácticas, además se demostró que solo los investigadores de las facultades de educación, de humanidades y docentes de lengua son quienes se preocupan por indagar y realizar este tipo de estudios.

Carrasco, Encinas, Fátima, Castro y López, en su estudio: *Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior* (2013) refieren los resultados de una convocatoria realizada a investigadores de México y Latinoamérica para presentar propuestas que permitan entender la alfabetización o literacidad académica relacionada, entre otros temas, con la producción de ensayos académicos, exigencia generalizada y preocupación central de la actual educación superior. Entre las conclusiones, cabe destacar las siguientes por su afinidad con la investigación que nos ocupa: las prácticas de lectura y escritura varían entre las comunidades disciplinarias y entre niveles escolares, la educación superior exige del estudiante el uso de nuevas formas de comunicación y la realización de tareas más sofisticadas de lectura, expresión oral y escrita. Estos aportes orientaron la investigación y la búsqueda de información que fueron determinantes en la selección y elaboración de talleres para atender las dificultades de los estudiantes en la producción escrita del ensayo académico.

En el artículo, *Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional* De-Ávila, González-Álvarez y Peñaloza (2013) describen los esfuerzos por aplicar en una universidad latinoamericana, los modelos anglosajones de "escritura a través del currículo" (*Writing Across the Curriculum*) y "escritura en las disciplinas" (*Writing in the Disciplines*). Los autores destacan la realización de un trabajo coordinado entre especialistas de las disciplinas académicas y asesores de lenguaje para diseñar

actividades que fortalezcan la escritura en la educación superior; de acuerdo con los precitados modelos de escritura, es necesario superar el campo de lo prescriptivo y repetitivo para avanzar a una práctica escritural situada y disciplinar, objetivo que comparte con el presente estudio y lo convirtió en un interesante punto de referencia a considerar en el diseño de la estrategia didáctica.

Otra preocupación giró en torno a la fuerza argumentativa que los estudiantes universitarios deben imprimirle a los artículos y ensayos académicos que producen, un ejemplo de ello es el estudio realizado por Castro y Sánchez (2013) titulado: *La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios*. Este estudio, demostró que los estudiantes universitarios no son capaces de asumir una posición de disenso frente a la voz del autor que citan en su ensayo, entonces, prefieren aceptarla como verdad absoluta y terminan sobrevalorando la voz del experto en detrimento de la suya. Esta situación se replica en los estudiantes que hacen parte del grupo de estudio de la presente investigación, por esta razón, se constituyó en un referente de necesaria consideración.

La investigación *Proceso de construcción colaborativa de textos académicos mediado por computadora*, adelantada por Carvajal (2011) cuyo objetivo era analizar la manera en que los estudiantes y los docentes construyen significado a través de la interacción y lo escriben y comparten en la computadora, brindó importantes orientaciones a la presente investigación para transportar los resultados de los intercambios del aula de clase entre estudiantes y docente, a otros espacios de aprendizaje, en este caso, las herramientas de la tecnología y de la informática. Esta investigación contribuyó a incluir los beneficios de las TIC's en el diseño y alcance de la propuesta; así las cosas, también se podrá acceder a la estrategia didáctica que emerge de este estudio, a través de una herramienta de la informática que pueda estar al alcance de todos los estudiantes.

Carrasco y González (2011) presentaron los resultados de su investigación: *Dificultades de escritura entre estudiantes universitarios* en el XI Congreso Internacional de Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Al identificar y analizar las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios de los últimos semestres de administración, responsabilizan de dichos vacíos y falencias, por una parte, a la escasa atención que presta la institución a la formación en la escritura disciplinar y por otra, al poco conocimiento y concienciación de los estudiantes sobre la escritura académica, dado que no incorporan reflexiones conceptuales en sus escritos. La contribución más importante de esta investigación para el presente estudio radica en la consideración de la importancia de la escritura académica en

programas diferentes a los de formación de docentes de lengua materna, pues brinda una visión más amplia del problema que está presente en la cotidianidad académica de estudiantes de educación superior de todos los programas.

De la Garza (2008) autora de la investigación: *Análisis y documentación de prácticas de la enseñanza de la escritura en un contexto de formación docente* el objetivo era generar y documentar procesos de cambio en la práctica docente de la enseñanza de lengua, particularmente de la escritura. Los resultados demostraron que a los estudiantes les agrada compartir sus escritos con sus compañeros y recibir la asesoría de sus profesores, entre las metodologías empleadas para fortalecer la escritura se destaca el trabajo por proyectos, entre pares, la asesoría del profesor y las actividades extracurriculares como visitas a algún lugar o persona. Por las coincidencias en la temática, en el grupo de estudio (formación de maestros) y en el enfoque de investigación, este estudio fue un interesante punto de referencia para adelantar el proceso de investigación y el diseño de la propuesta didáctica.

Otros estudios que se identificaron en el contexto académico latinoamericano, orientados a la enseñanza de la argumentación en la educación superior son las investigaciones de Díaz (2002) y las de Serrano y Villalobos (2008) quienes exponen una serie de teorías y recursos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura de ensayos que se convirtieron en importantes insumos para diseñar los talleres y las actividades de la estrategia didáctica que surgió de este estudio.

2.1.2 Nacionales

Corresponde ahora, ingresar al contexto académico nacional relacionado con los estudios que se han realizado sobre el ensayo académico y los temas conexos que, por la afinidad con la presente investigación, se convirtieron en interesantes y necesarias orientaciones para adelantar el proceso de investigación y la consolidación de la propuesta didáctica de fortalecimiento de la escritura del ensayo académico.

Arboleda (2018) adelantó la investigación *Producción de textos argumentativos tipo ensayo, en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Gabo de Cartago (Valle)* para evaluar la competencia argumentativa en la producción escrita de ensayos a través de una secuencia didáctica, en los estudiantes del grado décimo de la mencionada institución. El resultado que sobresale es el desarrollo de estrategias que según la autora potencializaron la capacidad

convencer y persuadir de los estudiantes por medio de argumentos cuya construcción se apoyó en procesos cognitivos como la inferencia, el análisis y la reflexión. Para la presente investigación fue importante verificar la manera en que las estrategias que ofrece la didáctica de la lengua pueden elevar la calidad de los ensayos que escriben los estudiantes.

Pérez y Rincón (2013) aportaron de manera significativa al conocimiento del estado de la educación relacionado con la adquisición de las habilidades que se requieren para producir textos académicos a través de su investigación: *¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad Colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, el objetivo de esta investigación fue caracterizar las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana. De este estudio emergieron conclusiones e indicaciones valiosas, cuyos alcances pueden llegar a todas las universidades de Colombia, entre estas la Universidad de Nariño, que comparten situaciones similares relacionadas con la función de las universidades frente al desarrollo de las habilidades retóricas propias de los textos académicos, las estrategias docentes, el diseño de los currículos y la generación de propuestas didácticas que complementen los cursos básicos de lectura y escritura que se ofrecen a los estudiantes que ingresan a la universidad.

La tesis doctoral: *La escritura académica universitaria: estado del arte*, realizada por Ortiz (2011) explora el fenómeno de la apropiación de la escritura académica como proceso de inclusión en una nueva comunidad discursiva y cultural. Su estudio se basó en teorías de carácter sociocognitivo como la alfabetización académica y las literacidades. Su objetivo central es describir y analizar el grado de conciencia, las concepciones, las actitudes y los valores sobre el proceso de escritura académica y la revisión entre iguales, en un programa de formación docente. Esta investigación orientó a la que nos ocupa, en el tratamiento de asuntos relacionados con la regulación de escritura entre pares, aspecto fundamental en la propuesta didáctica para fortalecer el ensayo académico escrito.

Rincón y Gil (2010) realizaron el estudio *Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias*, los investigadores establecieron que entre otros géneros discursivos, uno de los textos más solicitados en la educación superior es el ensayo académico, en concordancia con la presente investigación, en los escritos se evidencia que las prácticas de escritura y de lectura se enfocan en el cumplimiento de objetivos instrumentales que están relacionados con el cumplimiento de las exigencias de la asignatura, es decir, se deja de lado, el interés por la investigación y la divulgación de los resultados de la misma a través de la escritura.

Collante, Villalba, Carreño y Ortiz (2009) realizaron la investigación: *La producción de ensayos en la educación media y superior: una experiencia significativa alrededor de la relación vertical Universidad-escuela en el mejoramiento de las habilidades comunicativas*, la meta de este estudio fue fortalecer el proceso de redacción de ensayos argumentativos a través de lineamientos tomados de la lingüística sistémico funcional. Al final los investigadores constataron la notable cualificación de la escritura de ensayos realizada por estudiantes de los últimos grados de educación media y del primer semestre de educación superior. El punto de encuentro; por lo tanto, el aporte de esta investigación al presente estudio está en la necesidad y exigencia que tiene el investigador de recurrir al estudio y aplicación de las teorías que requiere el grupo de estudio analizado, para potenciar la escritura del ensayo.

De acuerdo con Uribe y Camargo (2011), el grupo Graphos de la Universidad Sergio Arboleda planteó el proyecto *Problematizar la lectura y la escritura académicas en la universidad*, con el fin de caracterizar las prácticas de lectura y escritura de los docentes de esta universidad y generar alternativas que permitan mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción de los textos que se solicitan en la educación superior. El proceso de investigación y la información que se recabó de los docentes y de los estudiantes, permitió concluir que es necesario imprimir cambios profundos en el proceso del diseño curricular, didáctico y evaluativo de las competencias lectoras y escriturales. Por su relación con la presente investigación, este estudio fue fundamental para revisar y analizar las situaciones análogas relacionadas tanto con los docentes que orientan el desarrollo de las competencias de lectura y producción de textos, como con los que orientan otras asignaturas del currículo de los estudiantes participantes en el estudio para propender por la transversalización e integración de este campo de formación.

Según las autoras citadas en el párrafo anterior, Méndez-Rivera (2008) adelantó la investigación *La escritura de textos con fines académicos, una revisión de los textos de los universitarios principiantes* con los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés, que le permitió concluir que los estudiantes tienen dificultades de tipo textual, cognitivo y contextual que les impide escribir los textos que deben producir en la universidad. De manera similar, a la presente investigación se pudo establecer la trascendencia de la función del docente para atender las dificultades y las fortalezas de los estudiantes y para plantear estrategias que atiendan las necesidades de los mismos.

2.1.3 Regionales

En el Departamento de Nariño se registran varios estudios que aportan a la presente investigación, no obstante, es necesario precisar que la mayoría se centran en el ensayo argumentativo, al considerar que la argumentación es una operación mental y discursiva esencial en el ensayo académico, a continuación, se relacionan los estudios con los que se identificaron varios puntos de encuentro con la investigación que nos ocupa.

Bolaños y Ortega (2018) adelantaron la investigación: *escritura de ensayos argumentativos en estudiantes de once del Instituto Bet-El de San Juan de Pasto*, para fortalecer la escritura de ensayos argumentativos en los estudiantes del grado e institución mencionados. Entre los factores que afectan la producción del ensayo, las autoras mencionan las dificultades de los estudiantes para escribir la tesis, para organizar los párrafos, para conservar la coherencia y la cohesión en el texto, para articular los argumentos en el desarrollo del ensayo, para escribir textos con buena ortografía y con un manejo adecuado de las citas; a lo anterior, se agrega la deficiente y casi nula retroalimentación del profesor. Las anteriores debilidades se identificaron en el presente estudio, por consiguiente, las sugerencias sobre el tratamiento de las mismas se convirtieron en una guía necesaria para enfrentar de manera eficiente la cualificación del ensayo académico, la diferencia radica en que, en la investigación de la referencia, se empleó la secuencia didáctica y en el estudio que nos ocupa se acudió al diseño de actividades y talleres.

En la revista Hechos y proyecciones del lenguaje Arciniegas y Pabón (2018) aluden a los resultados de su investigación titulada: *Prácticas de lectura de los estudiantes de lectura y producción de textos en la Universidad de Nariño, Pasto, Colombia*. Entre otras razones, se cita este estudio porque muchos de los problemas de lectura y escritura de ensayos, particularmente, del ensayo académico, tienen asiento en los vacíos y dificultades que se traen de la educación básica y media. En este orden de ideas, el objetivo de la mencionada investigación fue generar una reflexión en torno a la importancia de la motivación dirigida a la producción escrita. Las conclusiones que resultan pertinentes para el presente estudio son las siguientes: los estudiantes requieren más y mejores alternativas de acompañamiento en sus procesos de escritura que superen la mera revisión ortográfica y gramatical aisladas de su texto; es necesario implementar estrategias para desarrollar las competencias lingüísticas, paralingüísticas, discursivas, sociales, culturales e ideológicas que intervienen en la construcción de sentido del texto. Asimismo, de esta investigación surgió el manual de escritura *Aprender a escribir* que también constituyó un

interesante punto de referencia para el diseño de la estrategia didáctica orientada a fortalecer la escritura del ensayo académico.

Chamorro y otros (2015) en su artículo: *Hacia una cultura académica de la lectura y la escritura en la Universidad Mariana*, se refieren a las dificultades que presentan los estudiantes en los procesos de lectura y escritura cuando ingresan al pregrado. Concluyeron que dicha dificultad se evidencia en las áreas que ofrece la universidad y en los cursos de redacción, según los investigadores, las dificultades que traen los estudiantes no son tratadas eficientemente, debido a que las mallas curriculares de dichos cursos se centran en el tratamiento de la gramática y de la ortografía descontextualizadas e ignoran la influencia de la realización de procesos de comprensión de lectura y análisis textual, en la producción de textos escritos. El aporte a la presente investigación radica en la consideración de la naturaleza y selección de las temáticas de los talleres y de las actividades para lograr la transición del campo meramente gramatical al de los géneros discursivos, particularmente, en las condiciones que exige la producción de un ensayo académico.

La investigación titulada: *La inteligencia emocional en la producción de ensayos argumentativos escritos en estudiantes de psicología de la Universidad Mariana*, realizada por Paredes y Villota (2011) para fortalecer y evaluar la competencia argumentativa en la producción de un ensayo argumentativo de temática libre. Este estudio permitió develar influencia de la inteligencia emocional en su componente intra e interpersonal, en la producción de ensayos e ilustrar la manera como se manifiestan las emociones en los textos. Este estudio fue de gran importancia porque contribuyó en el diseño de talleres que animan, motivan e infunden sentimientos de seguridad en los procesos de producción escrita de los estudiantes participantes en esta investigación.

Osorio (2006), en su ponencia: *Competencia argumentativa y estrategias metacognitivas. Intervención pedagógica en educación superior*, hace hincapié en la falta de atención y dedicación que recibe la enseñanza de la producción de textos argumentativos, en las clases de lengua castellana que se imparten en la educación básica. Las consecuencias de esta situación se irradian de manera preocupante en el futuro desempeño académico, profesional y laboral del estudiante en la educación superior.

Como pudo apreciarse en los párrafos precedentes, las investigaciones sobre el ensayo académico y sobre temas vinculados con el mismo, en el Departamento de Nariño, resultan exiguas

en comparación con las necesidades actuales de cualificación de la producción de textos escritos en la educación superior y la subsiguiente adscripción a la comunidad académica.

Para cerrar este apartado, es pertinente mencionar que la mayoría de las investigaciones se han centrado en analizar los aspectos textuales y cognitivos de la escritura, las estrategias que emplean los docentes, el contenido de los cursos de lectura y escritura que se imparten a los estudiantes novatos en la educación superior, las tendencias sobre escritura de ensayos que prevalecen en los niveles internacional, nacional y regional, los factores personales, socio-culturales, cognitivos y académicos que intervienen en la producción de textos académicos en la universidad; no obstante, el caudal de investigaciones sobre el ensayo académico en el Departamento de Nariño es muy reducido, situación que avala y justifica la pertinencia de la presente investigación.

2.2 Marco contextual

La investigación tendrá lugar, en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, a la cual está adscrito el Departamento de Lingüística e Idiomas y particularmente el Programa de Licenciatura en Español e Inglés, con los estudiantes de VI semestre y los docentes de dicho Programa. La Licenciatura en referencia, fue creada en el año 2000, bajo la denominación de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana e inglés, mediante la Resolución No. 1752 del año 2000 del Ministerio de Educación Nacional; actualmente, cuenta con Registro calificado vigente y con Acreditación de Alta Calidad mediante Res. No. 0581 de enero de 2015. El Programa se ofrece en la sede Panamericana de la Universidad de Nariño, donde recibe a la población procedente de los estratos 2 y 3 y a población vulnerable de la ciudad de Pasto, de los municipios de Nariño y de las zonas de influencia de la Universidad.

De acuerdo con Álvarez y León Guerrero (2013) los orígenes de la Universidad de Nariño, se remontan a la creación del Colegio de la Compañía de Jesús, hacia el año de 1712; posteriormente, el general Francisco de Paula Santander en el año 1827, expidió un decreto por el cual se estableció en la ciudad de Pasto un Colegio Provincial, con cátedras de gramática latina, filosofía, gramática castellana y otras más de enseñanza superior, a finales de la década de 1850, el plantel tomó el nombre de Colegio Académico de Pasto, este se constituyó en el centro educativo de mayor importancia en la región. Después de superar varios avatares de tipo económico,

administrativo, epistemológico y legal; finalmente, en el año 1904, después de la creación del Departamento de Nariño, el primer gobernador, Julián Bucheli, impulsó la fundación y fortalecimiento de la Universidad de Nariño, labor que no cesó hasta llegar a lo que hoy en día es y representa esta alma mater para la región, el país y el mundo. Recientemente, recibió el reconocimiento de Institución de Educación Superior Acreditada con Alta Calidad, para ampliar su cobertura cuenta con tres sedes ubicadas en Tumaco, Túquerres e Ipiales.

Según lo que establece su misión, la Universidad de Nariño se responsabiliza de la formación de seres humanos y profesionales con carácter ético y crítico, esto a partir de unos principios de autonomía y democracia que caracterizan a la institución. La visión de la Universidad de Nariño se fundamenta en el compromiso social, cultural e intelectual que contribuyan en el surgimiento de valores humanos y el enriquecimiento regional (Proyecto Educativo Institucional, 2009).

Es oportuno ahora mencionar, los documentos base que operan como carta de navegación de la Universidad de Nariño, por lo tanto, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y del Departamento de Lingüística e Idiomas: el Plan de Desarrollo 2008-2020, el Proyecto Educativo Institucional, (PEI) y el PEP (Proyecto Educativo del Programa):

El Plan de Desarrollo 2021-2032 se refiere a los senderos por donde debe transitar el quehacer académico de la Universidad de Nariño, señala la necesidad de recorrer un camino que conduzca a la “democracia basada en la concertación y en el espíritu crítico”. Universidad de Nariño (p.25). De igual manera, la participación social y el pluralismo; la responsabilidad social; la justicia y equidad y la democracia, son algunos de los principios que garantizan el cumplimiento de los propósitos institucionales, cuyos cimientos pueden edificarse con solidez a través de la producción escrita de un ensayo académico, serio, responsable, engendrado en un agudo proceso de pensamiento, reflexión y consideración responsable de la existencia del otro y de lo otro.

Por su parte el PEI, adoptado mediante el Acuerdo 035 de 2013, en el Título I, Artículo 4, se refiere a las funciones misionales de la universidad y destaca la necesidad de “Desarrollar un pensamiento crítico, autónomo, creativo y propositivo que contribuya a la solución de problemas científicos y socioculturales a la transformación y a la emancipación de los pueblos y al desarrollo de la ciencia, la tecnología, el arte, en la región, el país y el mundo” (p. 4). El desarrollo de este tipo de pensamiento y su transcendencia en la vida y progreso de la región, del país y del mundo se nutre en la rica fuente de posibilidades que brinda la escritura y particularmente, la del ensayo

académico que invita a expresar la verdad de uno mismo, a construir o deconstruir el ser individual o colectivo, reflexionar, expresar adhesión o distanciamiento de otras ideas para lograr ingresar a la comunidad académica de la escritura.

En consonancia con lo anterior, el Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Español e Inglés, enfatiza en la necesidad de que los docentes se familiaricen, desde su formación, con la investigación pedagógica y educativa para asumir con responsabilidad e idoneidad la tarea de la enseñanza, para comprender la problemática educativa trascendiendo el marco de los saberes particulares, fortaleciendo la capacidad para desarrollar y mantener una actitud de indagación que les permita elucubrar sobre su propia práctica educativa. Bajo esta perspectiva, el ensayo académico se convierte en el instrumento que favorece la simbiosis entre la teoría y la práctica que los futuros docentes podrán producir, entre otros fines, para analizar y registrar los logros significativos y las falencias que experimenten en su práctica pedagógica e investigativa.

2.3 Marco legal

De acuerdo con el contexto y con los estudiantes que hacen parte del grupo de estudio, en este marco se incorporó la normatividad vigente que reglamenta la educación en Colombia y aquella que regula la educación superior. Las dos perspectivas, además de considerar los derechos a la educación pública que tienen los colombianos, le confieren autonomía y libertad de expresión que, en este caso, puede ejercerse a través de la escritura del ensayo académico.

La Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 30 de 1992, la Resolución No. 18583 del 15 de septiembre de 2017, el Estatuto General de la Universidad de Nariño, legislan para favorecer la educación pública en Colombia, el tipo de educación, la calidad de la misma, los entes responsables de brindarla y los derechos y deberes de los estudiantes colombianos, sin hacer ninguna diferenciación de clases, procedencia, cultura o etnia. A continuación, se procede a presentar el apartado de cada norma que está relacionado con el presente estudio, con el grupo de estudio y con el contexto de investigación:

2.3.1 Constitución Política de Colombia

La Constitución Política de Colombia de 1991, en el Artículo 67 señala que la educación es un derecho y un servicio público que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia y a los

valores, para formar a los colombianos en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia y así lograr el mejoramiento científico, cultural, tecnológico y la protección del ambiente. Este Artículo expresa la responsabilidad que tiene la sociedad, la familia y el Estado de brindar educación gratuita y de calidad. En sus Artículos 7 y 13, respectivamente, el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana y defiende la libertad e igualdad de las personas ante la Ley, estos fundamentos jurídicos afianzan y garantizan las condiciones y derechos que el estudiante puede ejercer y disfrutar cuando asuma una posición crítica en el proceso de escritura del ensayo académico.

Por otra parte, los artículos 26, 27 y 69 de la misma Constitución, en relación con el ejercicio de la producción escrita, abogan por la organización y democracia de las instituciones educativas, por las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y garantizan la autonomía universitaria.

2.3.2 Ley 30 de 1992

Por medio de esta ley se organiza el servicio público de la Educación Superior, en su Capítulo 1, Artículo 4, reza:

La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. [...]. Congreso de Colombia (1992 p. 1).

2.3.3 Resolución 18583

La Resolución No. 18583 del 15 de septiembre de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura, en su Artículo 2 se refiere a los contenidos curriculares que deben ofrecerse en las licenciaturas y afirma que estos deben guiarse por “parámetros de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad para que los futuros licenciados puedan asegurar “La calidad y pertinencia de los procesos educativos con pensamiento crítico, creatividad, valores y actitudes éticas,

dirigidas al respeto de la diversidad y la diferencia con sentido democrático [...]”Ministerio de Educación Nacional. (2017 p. 5).

En este orden de ideas, en el mencionado Artículo, numeral 2 sobre contenidos curriculares, se establece que los valores y conocimientos del educador deben comprender cuatro componentes: fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, pedagogía y didáctica de las disciplinas; a su vez en el numeral 2.1. se detallan los componentes de los fundamentos generales, entre los cuales, para lo que corresponde a nuestro interés, se incluyen los sentidos generales que constituyen una comunidad académica: manejo de la lectura, la escritura, la argumentación y la investigación, actividades que hacen parte, del proceso de producción del ensayo académico escrito y que los docentes no solo deben dominar para pertenecer a una comunidad académica, sino como un saber que debe compartir con sus futuros estudiantes.

2.3.4 Estatuto General de la Universidad de Nariño

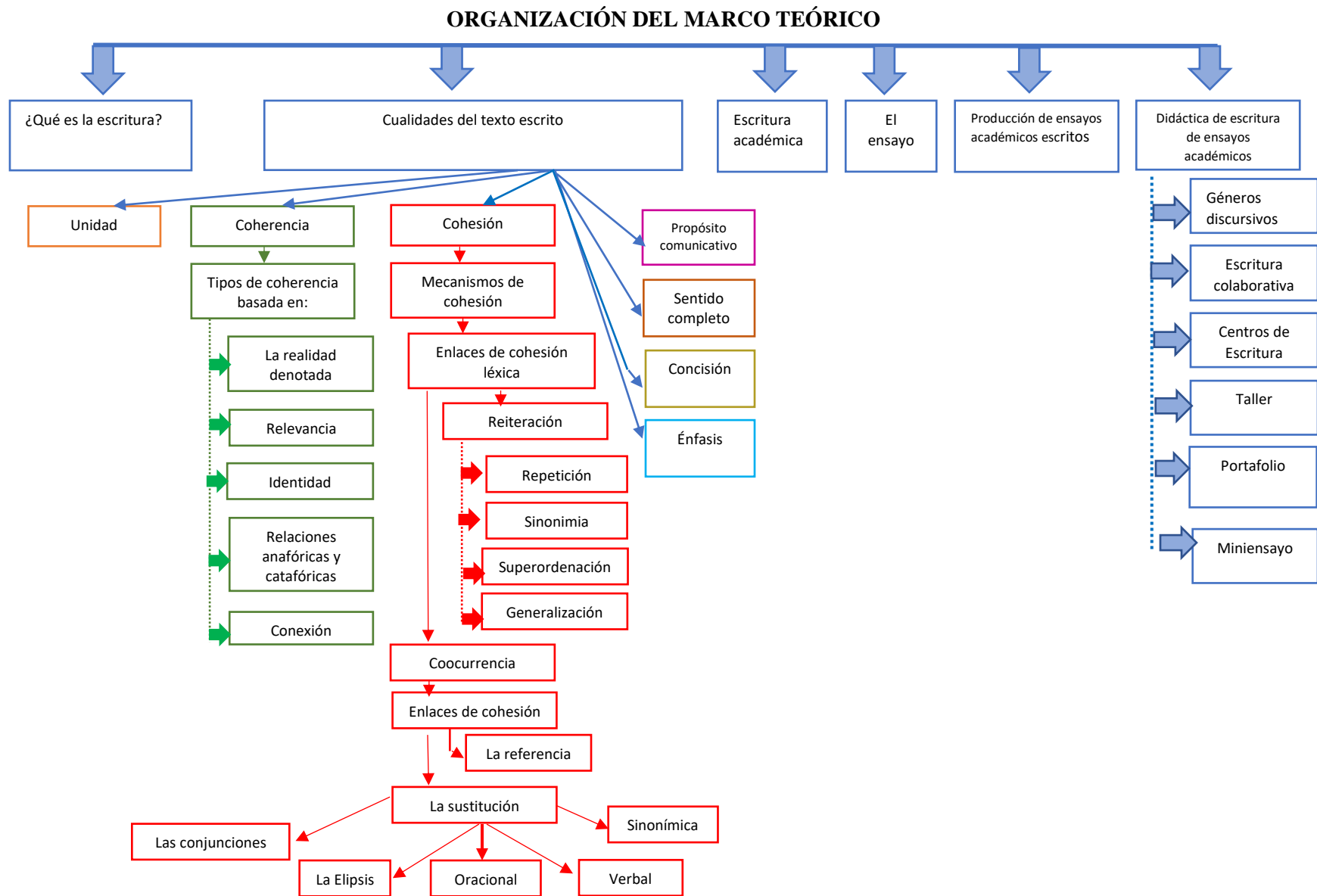
El Estatuto General de la Universidad de Nariño, en su Artículo 5 menciona que uno de los objetivos de la Universidad es “Contribuir a la unidad nacional, en su condición de vida intelectual y cultural abierta a todas las corrientes del pensamiento y a todos los sectores sociales y étnicos, regionales y nacionales”, Universidad de Nariño (Acuerdo 080 del 23 de diciembre de 2019 por el cual se adopta el Estatuto General de la Universidad de Nariño); cometido que sin duda alguna puede conquistarse a través de la lectura y la escritura del ensayo académico.

Con lo aludido en los párrafos precedentes, es posible afirmar que la Universidad de Nariño, La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y el Programa de Licenciatura en Español e Inglés, orientan la construcción de sus espacios académicos basados en la normatividad vigente, procurando siempre el desarrollo alternativo de la región y la construcción de un mundo justo y equitativo, habitado por sujetos capaces de leer, interpretar y entender lo universal; a partir del amor, el respeto y la valoración de su historia, cultura e identidad. Así las cosas, la escritura del ensayo académico se convierte en un fuerte potenciador del pensamiento crítico y reflexivo que convierten a la Universidad en un “territorio de esperanzas” donde se propone un “modo distinto de habitar el mundo”, de acuerdo con el Plan de Desarrollo 2021-2032.

2.4 Marco teórico conceptual

En este acápite tiene lugar la afluencia de diversas perspectivas teóricas, cuyos aportes fueron determinantes para organizar y emprender el proceso de investigación; diseñar los instrumentos de recolección de información; dimensionar el problema y las soluciones a las deficiencias identificadas en el ensayo académico escrito por los estudiantes sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño; concebir y diseñar la estrategia didáctica para fortalecer la escritura de este género discursivo. En el siguiente ordenador gráfico (figura 1) puede apreciarse los temas que se abordarán en el marco teórico y la relación e interdependencia que se ha tejido entre ellos.

Figura 1. Organización del marco teórico



2.4.1 La escritura

2.4.1.1 ¿Qué es la escritura?

En consonancia con Teberosky, (2000) los griegos concebían la escritura como un código gráfico que transcribía los sonidos del habla; por su parte, Olson (1997) alude a la importancia y al papel determinante que ejerció la invención de un sistema alfabético escrito en el desarrollo de la humanidad porque dicho mecanismo revolucionó y modificó favorablemente la naturaleza del conocimiento y del proceso cognitivo.

El pensamiento de los griegos sobre la escritura, permeó las teorías expuestas por los conductistas; quienes asumieron una posición idéntica; posteriormente, lingüistas, psicólogos e historiadores reaccionaron y aclararon que la escritura es un “Sistema de representación del lenguaje” provista de una extensa e interesante “historia social”, posición que más tarde fue fortalecida con los aportes de Desbordes (1990) quien afirmó que “La imagen gráfica construida a partir de lo escrito, es el resultado y uno de los más poderosos instrumentos de análisis de la lengua”(p. 261).

Las diferentes posiciones frente a la escritura, según Teberosky, generaron una polémica que se alimentó de los aportes y confrontaciones entre varios métodos de enseñanza y la concepción de la misma como proceso y producto a la vez. En el primero de los casos, Teberosky menciona los métodos: fonético, global y el analítico o sintético. Según Ramírez (2010) la enseñanza de la producción de la escritura se centró en la producción del texto escrito, la calidad de éste estaba determinada por su extensión, por la ortografía y por la aplicación de reglas gramaticales; es decir, esta concepción marchaba de la mano del pensamiento griego y latino y de lo que prescribían las gramáticas tradicionales para preservar la lengua escrita, considerada como perfecta e incorruptible y superior a la hablada. En la segunda concepción, la consideración cognitivista del aprendizaje generó una nueva orientación que implicó un desplazamiento de los métodos, al reconocimiento de los procesos psicológicos subyacentes en el aprendizaje que se deriva de la lectura y la escritura.

Continuando con este esbozo histórico; García Sánchez y Marbán (2002), definen a la escritura como un proceso que concede igual importancia al sujeto con sus dificultades y a sus fortalezas; al trabajo que exige la producción de un texto escrito, a los niveles que deben considerarse (sentido y significado) y a la inminente fusión y activación de procesos cognoscitivos, conceptuales, lingüísticos y motores.

En la misma línea debe mencionarse la aparición de una visión más amplia que integra el análisis del lenguaje y la naturaleza de la escritura: el constructivismo, para esta corriente, de acuerdo con Ferreiro (1997), la habilidad de la escritura posibilita la adquisición de formas lingüísticas necesarias para realizar nuevas funciones cognitivas; es decir, se lleva a cabo un proceso de transformación de un aprendizaje lingüístico y conceptual.

Con base en estudios realizados por Lev Vygotsky, Martínez (2002) presenta varias diferencias entre las habilidades de la lectura y la escritura que se adquieren en el proceso de desarrollo del niño: Martínez agrega que la adquisición de las habilidades propias de la escritura es más difícil que la lectura, pues la escritura se desarrolla menos y a un ritmo más lento, tanto que el desfase de la edad lingüística entre las dos habilidades puede ser de seis a ocho años. Asimismo, existen distinciones entre su forma de funcionamiento y su estructura; por consiguiente, cualquier producción escrita, hasta la más elemental, exige un alto nivel de abstracción, pues la escritura está desprovista del componente sonoro, es un lenguaje que se realiza y configura en el pensamiento; por ello, no usa las palabras, sino la representación de estas.

Para complementar lo anterior, cabe mencionar el aporte de Barthes (1973) quien se apoyó en los planteamientos de la psicología cognoscitiva y afirmó que la escritura “Es la conciencia de la forma y la objetivación del lenguaje” (p.302).

Si nos adentramos en un estado de desarrollo más avanzado del estudiante, la escritura es un proceso complejo que se gesta en la mente del destinatador, de acuerdo con Cárdenas (2014) es “Un proceso semiodiscursivo de transcodificación que consiste en un saber/hacer y un saber/pensar el lenguaje” (p. 1). La tarea se torna más ardua cuando se exige poner en acción una lógica del pensamiento que debe recuperar y recrear de manera precisa información, factores y elementos contextuales que resultan evidentes en el discurso oral, de manera similar a las operaciones de pensamiento y al conocimiento que debe dominarse cuando se escribe un ensayo académico.

Con base en lo anterior, tras las huellas académico- científicas de Cárdenas (2014) se debe añadir que la escritura no solo es un “saber hacer” es, sobre todo, un “saber pensar”, sus productos, según el autor son:

El resultado de la competencia para producir texto y vigilar por los factores que lo conforman: propósitos comunicativos, procedimientos de elaboración, grado de información, género discursivo, imagen del autor y del lector e interacción entre ellos,

contenidos explícito e implícito, grado de información, punto de vista, operaciones textuales, eliminación de la ambigüedad. (p.2)

En resumen, con base en lo que expresa Ramírez (2010) aprender a escribir “Implica aprender a dominar cada uno de los géneros, la polifonía y la variabilidad de los mismos, para, a través del manejo de habilidades lingüísticas, retóricas y de composición, conseguir los objetivos deseados”. (p. 145).

De acuerdo con Vigner (1982) y Cassany (1996) la escritura es una práctica diferida, distanciada y controlada porque no exige la presencia de un interlocutor inmediato, le entrega al lector la total responsabilidad del control filológico que exige la relectura y acepta varios contextos de lecturas e interpretaciones que requieren de la transcodificación lingüística de los elementos paralingüísticos que están ausentes y la prioridad de lo explícito sobre lo implícito.

La escritura como práctica distanciada pone en juego la ejecución de operaciones metacognitivas que acortan las distancias entre el destinador y el destinatario; así las cosas, el escritor no solo debe servirse de su competencia lingüística, sino también de la cognitiva, la semiótica y la discursiva. Por otra parte, la práctica controlada de la escritura es posible por medio de la aclaración de los puntos de vista del autor, la intertextualidad y las explicaciones metalingüísticas que convierten a la escritura en transcodificación compensatoria de las ausencias contextuales, los efectos expresivos del autor son controlados por su autorreflexión desde su propio contexto de escritura. A partir de la consideración de las diferentes concepciones de escritura que se acaban de esbozar, surge la necesidad de abordar las cualidades del texto escrito.

2.4.1.2 Cualidades del texto escrito

Son las condiciones o exigencias que debe cumplir un texto para que llegue al destinatario sin obstáculos, entre en su mente y cumpla con el objetivo comunicativo que motivó su producción. Según Díaz (2002) los actos comunicativos del texto se concretizan en oraciones que deben estar correctamente relacionadas para garantizar la coherencia y la aprehensión del texto.

2.4.1.2.1 La unidad

De acuerdo con Díaz (2002) esta cualidad se refiere a la cantidad de información que suministra el texto, este autor se apoya en las máximas propuestas en la “lógica de la conversación” de Grice (1967) para establecer dos principios que aseguran la unidad textual: la exclusión y la inclusión. El primero consiste en eliminar aquellas ideas que no aportan al desarrollo de la idea principal que expresa el texto, el segundo, realiza el proceso inverso para dotar al texto de la información relevante que facilita su comprensión y procesamiento.

2.4.1.2.2. La coherencia

Siguiendo a Díaz (2002) esta propiedad semántico-pragmática del texto tiene que ver con las relaciones lógicas que deben existir a nivel microestructural (lógica expresada en las oraciones) y a nivel macroestructural (relación entre las oraciones y los párrafos del texto) y con la adecuación del texto al contexto o situación comunicativa. Por su parte, Bernárdez (1993) afirma que la coherencia es la cualidad textual que se establece gracias al equilibrio que debe existir entre los sistemas referenciales del emisor y del receptor; por ello, surge de la negociación que realizan los protagonistas de la comunicación. Adicionalmente, Calsamiglia y Tusón (2002) complementan las concepciones anteriores al definir a esta cualidad como: “La estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la macroestructura (contenido), a la superestructura del texto (esquema de organización), a su anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio) y a las inferencias que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos”. (p. 221).

Por otra parte, para Kurland (2003) un texto es coherente cuando el lector es capaz de decidir si acepta o no las aseveraciones y conclusiones contenidas en el mismo. Díaz (2002) explica que un texto es coherente cuando: las oraciones y los párrafos expresan un propósito comunicativo; las secuencias de oraciones están organizadas de acuerdo con principios lógicos y significativos, en el caso de la argumentación, cuando la conclusión concuerda con las proposiciones que la sustentan; el sentido de las oraciones está determinado por la lógica que expresan las oraciones que les preceden; es decir, no se cae en contradicciones; las secuencias del texto están organizadas de acuerdo con un orden “lógico, cronológico y jerárquico”: de lo general a lo particular o viceversa; cuando las secuencias del texto se sitúan en un “marco de creencias generales” comunes al destinador y al destinatario y cuando el sentido del texto se construye con base en la intertextualidad. Como puede apreciarse, la definición de Kurland involucra la capacidad que tiene

el destinatario de decidir si un enunciado es o no coherente con otros y con la totalidad del texto, más no explicita como lo hace Díaz los mecanismos lingüísticos macro y microestructurales, los semánticos, los pragmáticos y lógica que subyace en las aseveraciones que son fundamentales en el momento de percibir y decidir sobre la coherencia de un texto.

- **Tipos de coherencia**

En las líneas que siguen, se presentan los tipos de coherencia, definidos desde la perspectiva de varios autores:

- Coherencia basada en la realidad denotada: incluye a la intención comunicativa y al contexto. Sobre el particular Brown y Yule (1993) relacionan esta cualidad textual con la intención de los interlocutores, con el logro de objetivos comunicativos y con el tipo de contexto en que se emiten y reciben los mensajes. Bernárdez (1993), por su parte, la concibe como una operación cuya meta es lograr un “estado estable” capaz de menguar la distancia entre “lo emitido y lo comprendido”.
- Coherencia basada en la relevancia: siguiendo a Ramírez (2012), quien se fundamenta en Sperber y Wilson (1994): “Un texto es relevante en un contexto, si tiene algún efecto en éste” (p. 71).
- Coherencia basada en la identidad: según Ramírez (2012) esta se evidencia en la estructura superficial a través de las recurrencias, la presuposición, la identidad gramatical y la identidad fónica. Por otra parte, Calsamiglia y Tusón (2002) con base en los aportes de van Dijk, se refieren a ésta como coherencia de contenido que entiende al texto como una unidad global, cuyo análisis parte de las macroestructuras o unidades portadoras del tópico o tema del texto; asimismo, proponen la consideración de dos niveles textuales: el de las macroproposiciones y el de las microproposiciones, los dos están íntimamente ligados pues las primeras se derivan del conjunto y articulación de las microproposiciones. Las macroproposiciones siguen un orden jerárquico en el texto y son importantes porque aportan de manera significativa a la coherencia de los textos, tanto que se convierten en una representación general del tema. La propuesta de van Dijk presentada por Calsamiglia y Tusón, declara que la estructura global del texto es fácilmente identificable gracias a la capacidad del destinatario para resumir y recordar un texto, esto es posible a través de la

aplicación de operaciones mentales que están regidas por las siguientes macrorreglas: de supresión, de integración, de construcción y de generalización.

Cabe precisar que las anteriores operaciones mentales, que son esenciales en la comprensión de un texto, lo son también al momento de producirlo; pues de acuerdo con Ramírez (2010) la lectura apoya a la escritura y es la principal herramienta para la producción del texto.

- Coherencia basada en las relaciones anafóricas y catafóricas: De acuerdo con Ramírez (2012) está relacionada con la identificación de nexos y elementos deícticos.
- Coherencia basada en la conexión: Ramírez (2012) afirma que este tipo de coherencia permite enlazar los elementos del texto, mediante los conectores, los operadores pragmáticos, los ordenadores del discurso, los enlaces extraoracionales y los elementos de cohesión.

Antes de hacer referencia a la cohesión textual, es necesario precisar que las dos cualidades están interrelacionadas, se necesitan mutuamente, suceden simultáneamente, tanto que la interpretación de un término depende de las condiciones semánticas y de las pragmáticas del otro; no obstante, existen las siguientes diferencias sustanciales entre la una y la otra: la coherencia no siempre está relacionada con la presencia de marcas formales en el discurso, sino con la función que desempeña el contenido de las proposiciones; según Stubbs (1987) la coherencia tiene que ver con las relaciones textuales a nivel subyacente y la cohesión con las relaciones que se realizan a nivel superficial; para Martínez (2015) “La coherencia está relacionada con el nivel discursivo, con la pragmática, con el hacer” (p.38) mientras que, la cohesión lo está con el nivel textual.

2.4.1.2.3 La cohesión:

Martínez (2015) la define como “La manera en que los usuarios de una lengua organizan un desarrollo proposicional en el texto oral o escrito; asimismo, ilustra la forma en que “una secuencia de unidades de información se provee de unidad conceptual relacional” a través de elementos lingüísticos de tipo “léxico y gramatical” (p. 41). Para Díaz (2002) un texto es cohesivo cuando la comprensión de sus elementos depende de la presencia de otros elementos mencionados previamente en el texto. Halliday y Hasan (1963) señalan que la cohesión “Es la organización explícita y formal del texto realizada a través de enlaces léxicos y formales” (p. 73). Queda claro que gracias a la cohesión se genera coherencia textual, el texto se torna aprehensible debido a la presencia de elementos que se refieren a lo dicho y que lo catapultan para avanzar hacia la

presentación de información nueva, a continuación, se presentarán los principales mecanismos de cohesión.

- **Mecanismos de cohesión**

- Enlaces de cohesión léxica: estos agrupan las siguientes categorías, según Martínez (2015): la reiteración (comprende la repetición, la sinonimia, la superordenación y la generalización), la coocurrencia.
 - La Reiteración: consiste en repetir un concepto con el objetivo de establecer valores semánticos referenciales, Martínez (2015) afirma que ésta se realiza a través de:
 - La repetición: consiste en la repetición intencionada de un elemento del texto, con propósitos pedagógicos y comunicativos especiales para reforzar un concepto o idea.
 - La sinonimia: se usa para evitar repeticiones molestas e innecesarias, el escritor sustituye un término por otro elemento léxico que posea un significado similar y que mantenga una relación simétrica con el elemento sustituido.
 - La superordenación: ocurre cuando el escritor establece relaciones de asociación, con un término cuyo significado está incluido en el significado de otro; por ejemplo, el caso de los nombres genéricos llamados hiperónimos pueden sustituir en la secuencia oracional de un texto, a otro término específico o subordinado llamado hipónimo, como es el caso de árbol (hiperónimo) que puede sustituir a ceiba o roble (hipónimos) y finalmente.
 - La generalización: de acuerdo con la autora, el escritor la usa para “dar una variación elegante a un término ya usado” para ello recurre a “metáforas y a sustantivos que generalizan la referencia y la incluyen dentro de una clase genérica” (p. 47). Parra (1996) denomina proformas a estos elementos genéricos. En este proceso es importante saber si dos o más expresiones diferentes pueden unirse o relacionarse con el mismo referente, para ello es necesario tener en cuenta los siguientes rasgos: para designar a humanos podría usarse: gente, persona, ser, hombre, mujer, niño, niña, chico,

- Sustitución sinonímica: en esta se sustituye el núcleo de un grupo nominal y el sustituto asume la misma función. Ejemplo: Esos pastelitos están viejos. Toma los °°° frescos. Los elementos gramaticales que se usan en este caso son: los demostrativos formados con la preposición de y el artículo definido; ejemplo, estas sillas están sucias, toma *de las* limpias. Los demostrativos en posición final del grupo nominal; ejemplo, no quiero esas manzanas, quiero *éstas*. El artículo definido y el artículo indefinido acompañados de un especificativo; ejemplo, este carro ya está viejo me compraré *uno nuevo*. Con los adjetivos posesivos en posición final, precedidos generalmente por pronombres complementos de objeto directo; ejemplo, Marcos jugaba con los lápices de Carla. Ella siempre dejaba que cogieran *los suyos*; sin embargo, Roberto prefería siempre *los de él*.
- La sustitución verbal: en español el sustituto verbal es el verbo hacer, generalmente acompañado del artículo lo. Este tipo de sustitución funciona cuando el verbo hacer es diferente al verbo de la preposición presupuesta. Ejemplo: si te vas a ir, ¡hazlo pronto!, Juan y Luis fueron a cine ayer, María hizo lo mismo.
- La sustitución oracional: según la autora, consiste en sustituir una oración entera, con un término sustituto, con el cual establece una relación de contraste; por ejemplo, con verbos que tienen la propiedad de causar efectos contrastivos en el contexto textual. Ejemplo:

A/ En Francia piensan que *estamos en paz*

B/ *Si así fuera* no habría tantos combates.
- La elipsis: según Parra (1996) es otra forma de cohesión gramatical, sirve para elidir la información que se presupone ya conoce el receptor o que puede deducirse fácilmente en el entramado sintáctico del texto, este mecanismo garantiza la economía y la elegancia del texto. Pueden suprimirse frases, pronombres personales y verbos.
- Las conjunciones: las hay de diversos tipos y para cumplir diferentes funciones en el texto, es el mecanismo de cohesión más común y el más empleado, su función es enlazar y relacionar semánticamente palabras, oraciones o párrafos.

2.4.1.2.4 Propósito comunicativo

Quien habla o escribe siempre lo hace para cumplir un objetivo comunicativo. La intención que anima al escritor debe expresarse y mantenerse a lo largo del texto, para cumplir con el cometido que motivó su creación. Siguiendo a Díaz (2002) en lo que se refiere a la coherencia y a la cohesión, puede afirmarse que esta cualidad textual está más relacionada con la coherencia que con la cohesión, de ahí que un texto es coherente, si su propósito comunicativo es claro, pese a que haya fallas de cohesión textual

2.4.1.2.5 Sentido completo

Díaz (1999) explica que, según esta propiedad, el texto debe desarrollar de manera completa una sola idea, que se construye con el tejido textual expresado en los diferentes párrafos. Agrega este autor que el texto como unidad independiente se crea con la información que suministra el escritor en su interior, en éste se oyen las voces del autor y las de otros autores, a este fenómeno Díaz denomina la intertextualidad y Ducrot (1986) le llama polifonía; es decir, en este caso la comprensión del texto depende del manejo adecuado de la información de los “hipertextos” que menciona el texto. Para Díaz un texto con sentido completo es aquel que brinda la información necesaria para que el lector advierta la intención comunicativa del mismo. Entonces, la extensión del texto está condicionada por el grado de profundidad con que se desea tratar el tema.

2.4.1.2.6 La concisión

Según Díaz (2002) esta cualidad “Consiste en expresar el mayor número de ideas con el menor número de palabras, sin sacrificar el propósito ni el contenido de lo que se quiere comunicar” (p. 225). Es necesario evitar los detalles innecesarios, los rodeos; en suma, lo que determina la concisión es que “ni sobren ni falten palabras para expresar con precisión el propósito de lo que se desea decir” (p. 225-226).

2.4.1.2.7 La claridad

De acuerdo con Parra (1996) un texto es claro “Cuando el pensamiento del que escribe penetra sin esfuerzo en la mente del lector” (p.103). Según esta autora los factores que dificultan

la claridad del texto son: la desorganización de las ideas, la expresión de ideas incompletas, el uso incorrecto del vocabulario y la puntuación incorrecta.

2.4.1.2.8 El énfasis

Es otra de las cualidades textuales a las que se refiere Díaz (2014) cuando afirma que “Es la fuerza de expresión con la cual se realiza o se destaca la importancia de lo que se afirma” (p. 218). De esta manera, las ideas más relevantes ocupan mayor espacio y se ubican en una posición adecuada para comunicar una idea completa. El énfasis se logra mediante los siguientes procedimientos:

(a) énfasis por posición: los puntos más importantes del texto deben ubicarse en los lugares más visibles: al comienzo o al final del párrafo; (b) énfasis por repetición: consiste en repetir de manera intencional una palabra o una frase que fortalezca la idea que se desea enfatizar; (c) énfasis mediante conectores: en este caso se usan conectores que denotan energía, fuerza y realce como: muy, importante, lo que, es más, lo que es peor aún, lo peor del caso, sin duda alguna, más aún; entre otros. (p. 97)

Era necesario hacer esta disquisición sobre las cualidades del texto escrito y los mecanismos que garantizan su presencia en el mismo porque su aplicación resulta ineludible en cualquier escrito y más aún en el ensayo académico. El estudiante debe tomar conciencia que precisa encontrar los medios para lograr que sus proposiciones sean comprendidas; que la información conocida y los nuevos conceptos deben seleccionarse, organizarse y presentarse para crear con su lector un nexo comunicativo eficaz, eficiente y efectivo que, sin lugar a duda, modificará sus esquemas mentales y los de su potencial lector.

2.4.2 La escritura académica

El recorrido que se realiza en relación con la escritura académica, pretende mostrar el pensamiento de diferentes autores que se preocuparon por el desarrollo de esta práctica en las universidades, sus aportes y perspectivas alrededor de este tema ilustran el campo conceptual de la escritura académica, las creencias que giran en torno a ella y la importancia de su inclusión en el currículo como herramienta infalible que genera mejores condiciones para aprender en todas las disciplinas que integran el currículo.

En la actualidad el ámbito laboral, profesional y académico exige prácticas eficientes de lectura y escritura para aprender y comunicar lo aprendido. En el caso particular de la presente investigación, para escribir no solo se precisa dominar los aspectos funcionales de la lengua, poseer una fuerte competencia lingüística y repetir información; también es preciso, según Díaz (2014) expresar nuestro pensamiento de acuerdo con estándares universales de pensamiento crítico, en palabras de Olson (1997), es necesario esgrimir el arma poderosa de la escritura para determinar los significados del mundo, para proporcionar definiciones para ellos, para transformar las ideas en hipótesis, inferencias y suposiciones que pueden luego transformarse en conocimiento.

Alrededor de la escritura académica se han tejido varios mitos y prejuicios a los que Díaz (2014), endilga la responsabilidad de la falta de eficacia de esta práctica en la enseñanza formal: (a) muchas personas creen que para escribir textos coherentes y eficientes es necesario haber nacido escritor y que, para lograr la inspiración de los estudiantes, es preciso fundirlos en una especie de estado de trance. Según Díaz, el escritor empieza a crear después de haberse documentado, de haber reflexionado sobre un problema o tema, hasta ser capaz de solucionarlo y por lo tanto de verbalizarlo. Cassany (1996) sobre el asunto que nos ocupa afirma que: “Escribir no es una actividad espontánea como conversar. El escritor no redacta los textos de a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas redacta borradores [...]” (p.18). Por consiguiente, Díaz (2014) concluye que la escritura académica es una técnica que puede aprenderse mediante la lectura, el análisis minucioso de la forma en que escriben avezados escritores y mediante una instrucción formal bien orientada, a esto las evidencias de la presente investigación, agregan la necesidad de dominar las competencias comunicativas disciplinares.

(b) también se tiene la creencia de que escribir es difícil e incluso para los expertos; según Díaz (2014), el aprendizaje de la escritura no es una tarea tan simple, pero, tampoco imposible. La razón es que al escribir se deben realizar a la vez varias operaciones cognitivas y activar simultáneamente ambos hemisferios cerebrales, tarea que no resulta fácil, en el primer borrador del escrito. La escritura académica según Díaz (2014) es:

Un proceso complejo de construcción y reconstrucción de sentidos que exige mucha disciplina, documentación y trabajo; un pensamiento organizado y coherente; una permanente y cuidadosa revisión; el empleo de un lenguaje acorde con la situación, el contexto y con el lector ideal que se tenga en mente; la selección de registros léxicos y morfosintácticos adecuados y más

exigentes que los del discurso oral espontáneo; discriminar la información pertinente de la no relevante, etc. (p. 36).

Serrano, Duque y Madrid (2012) con base en un estudio que realizaron sobre el estado de la escritura académica en las universidades, sostienen que es necesario incorporar a la lengua escrita como una herramienta fundamental para aprender y reflexionar sobre las disciplinas. Además, se requiere integrar la lectura crítica a la escritura porque esta proporciona un interesante y necesario bagaje de conocimientos especializados, ilustra la manera en que escritores expertos usan los artificios de la lengua para presentar la información, cómo organizan sus ideas, cómo enfatizan algún aspecto del texto y como alteran intencionalmente la sintaxis para producir determinados efectos retóricos y lograr su intención comunicativa; asimismo, el estudiante aprende reglas gramaticales, el uso de los signos de puntuación; en general, todas las convenciones retóricas, léxicas, pragmáticas y lingüísticas presentes en un texto bien concebido y redactado.

Las autoras previamente citadas, agregan que el entrenamiento y práctica de la escritura académica puede desembocar en la producción de propuestas que favorezcan la elaboración conceptual y la fusión de conocimientos a través de la integración, el contraste, la relación y la conclusión de las voces que edifican el potencial cognoscitivo del estudiante. Dicha propuesta, para el caso que nos ocupa, es el ensayo académico, pues cuando el estudiante lo escribe, emerge su voz, que refleja su aptitud crítica, reflexiva y criterios bien definidos que rescatan al aprendizaje disciplinar del foso de la reproducción y repetición de información.

Entre los autores que han abordado el tema de la escritura académica, se destacan los siguientes: Olson (1995) quien afirma que la escritura no sólo coadyuva al conocimiento del contexto del mundo que nos rodea; también aporta al conocimiento de nosotros mismos. Flower y Hayes (1996) y Scardamalia y Bereiter, (1992) centran sus reflexiones en las operaciones mentales que se realizan en la escritura, en la manera en que éstas transforman el conocimiento y en el qué y cómo decir; Camps (2006) se refiere a la necesidad de amalgamar las funciones comunicativa e instrumental de la lengua como un mecanismo para registrar y comunicar la información escrita; Emig (1977) para esta autora poseer el arte de la escritura significa usar el lenguaje para pensar, transformar y desarrollar el conocimiento; por su parte, Díaz (2014) presenta a la escritura como

la oportunidad que tiene el escritor para enfrentar y superar obstáculos cognoscitivos, cognitivos, metacognitivos, retóricos, lingüísticos e incluso psicológicos.

De este encuentro con expertos tratadistas del tema de la escritura académica, puede deducirse la relevancia que tiene el desarrollo de esta práctica en la vida académica de los estudiantes universitarios, pues crea un movimiento armónico y complementario que invita al estudiante a aprender para escribir y a escribir para aprender. Entonces, es innegable que el ensayo académico se constituye en la llave que abre la puerta de acceso a la cultura de las disciplinas.

2.4.3 El ensayo

Cuando de hablar del ensayo se trata, muchas son las palabras, las posiciones y los pensamientos que se cruzan en el camino, en sus sendas se recogen palabras como complicado, difícil, armónico, vital, fascinante, potenciador del pensamiento y de la libre expresión, voz propia, polifónico, irónico, atrevido, crítico, reflexivo, escéptico, no dogmático, demoledor, aguijoneador, generador de dudas; pero, también reparador de las fisuras que invitan a creer y a pensar.

Según Beltrán (2019) el ensayo:

Es el arte de transformar opiniones, símbolos e imágenes en una verdad cuestionable para su propio autor o para quien lo lee. Igualmente, es sentir que la belleza de las palabras dibuja un universo de significados; es la sublimidad que encierra cuando en perfecta combinación compone la sinfonía más clara del lenguaje en discursos legítimos, justificados, ciertos y novedosos que trasciendan realidades. (p.9).

Por su parte, Weston (2001) opina que todo ensayo explica un problema, para ello usa argumentos sólidos, vislumbra los posibles contraargumentos y las respuestas y formulaciones que sustentarán las posturas planteadas. De ahí que el ensayo debe mostrar que es mejor que las otras maneras plausibles de resolver ese problema y como resultado, los mejores ensayos pueden tener una finalidad al generar el caos intelectual y provocar un innumerable nacimiento de ideas autónomas.

Parafraseando a Vázquez (2007) el ensayo es un tipo de texto que puede convertirse en un instrumento útil para promover la propia voz, puede contribuir de manera importante a fortalecer el conocimiento y a lograr “la mayoría de edad de nuestro pensamiento”. El objetivo de este

ejercicio académico, tanto de lectura como de escritura, no es avalar la opinión por la opinión; sino más bien, lo que se busca es organizar la opinión de tal manera que se defienda con un entramado argumentativo que reconoce la existencia de otras voces y prioriza su intención comunicativa con argumentos contundentes apoyados en conocimientos sólidos.

Sobre la escritura del ensayo en los espacios académicos, Vásquez (2007) presenta algunas prácticas erróneas que han logrado menguar y hasta extinguir el interés por crear este tipo de documento académico: prácticas educativas que favorecen las voces de escritores foráneos en detrimento de la opinión del estudiante; docentes que exigen a sus estudiantes escribir ensayos que nunca han producido y seguramente nunca escribirán; ausencia de tutorías personalizadas e indicaciones precisas y completas sobre las correcciones que deben hacerse al ensayo; prácticas de escritura sin público real, se escribe solamente para el profesor, no se socializa ante el grupo; por lo tanto, se ignora que se escribe en función de un potencial lector.

2.4.3.1 Tipos de ensayos

Varios autores han tratado de ubicar al ensayo en una tipología y un género, uno de ellos es Arenas (1997) quien planteó que éste es un texto científico por ser técnico y formal; ensayístico por manejar ideologías y puntos de vista y artístico-literario porque su ejercicio es una creación estética. Puede estar escrito en prosa o en verso y por ser una producción textual reflexiva se relaciona con el discurso argumentativo como un ente propio que no necesita ser parte de otros. En este orden de ideas, es preciso entonces señalar los tipos de ensayos que se producen en el ámbito académico y profesional:

- Ensayo literario: Paredes (2008) afirma que: “Es un sistema verbal por principio en prosa que implica su movimiento argumentativo-expositivo y trabaja en la órbita de la seducción” (p.23). Por su armonía, sonoridad y ritmo artístico invita a emprender un viaje fantástico hacia el mundo del deleite artístico y estético.
- Ensayo académico: Sobre el particular, Díaz (2014), de acuerdo con Montaigne afirma que: “Este es un texto en prosa, de una extensión moderada, en el cual su autor plantea un conjunto de reflexiones e impresiones a favor de un punto de vista sobre algún aspecto o situación de la realidad material, sociocultural o psíquica. En el ensayo académico, su autor explica, justifica, discute, evalúa, analiza o interpreta algún aspecto específico de un tema general” (p.60).

De acuerdo con Vélez (2000), la condición del ensayo académico es que el escritor no se limite a exponer ni a parafrasear información, sino a hacer una interpretación personal de la misma, mediante un discurso cuidadosamente argumentado, sin caer en “la petulancia, la ostentación, ni en todas las formas de exhibicionismo intelectual” (p. 32) que son ajenas a este tipo de texto.

En el campo de la educación el ensayo académico es un importante instrumento pedagógico que invita a desarrollar y a expresar el pensamiento crítico en las diferentes asignaturas que conforman el currículo. Generalmente, el maestro le encarga al estudiante profundizar, reflexionar y escribir sobre un tema de la asignatura a su cargo.

Bajo esta perspectiva, según Díaz y Vélez, la intención comunicativa del ensayo académico es justificar, interpretar, sustentar, insinuar, explicar, sugerir, disuadir incrementar o fortalecer opiniones sobre hechos, situaciones, puntos de vista, teorías, posiciones, opiniones, entre otros. De lo anterior, se puede concluir que el escritor hace un tratamiento subjetivo del tema, se aferra y defiende con sus argumentos porque está seguro de ellos y porque los apoya en evidencias importantes que incluye la intertextualidad.

La calidad del ensayo académico depende de la relevancia, rigurosidad y de la profundidad con que se maneje la información suministrada por importantes y pertinentes fuentes de documentación. Sin embargo, el ensayista es consciente de que su texto es provisional, inacabado y que está sujeto a reconceptualizaciones, correcciones y modificaciones que pueden ser ejecutadas por sí mismo o por otro escritor, a quien logró interesar y mostrar el camino para continuar con el tema que le propuso.

De acuerdo con Díaz (2014), el principal requisito del ensayo académico es que se organice alrededor de una tesis y de unos argumentos que la sustentan, generalmente se escribe en tercera persona y por razones de tipo didáctico, el escritor usa un lenguaje claro, preciso y directo. Su fuerza no solo está en la calidad de la información que suministra; sino, en las inquietudes que logra despertar en sus lectores.

- Ensayo argumentativo: es preciso aclarar que todos los ensayos se sirven del discurso argumentativo, este exige la realización de operaciones cognoscitivas capaces de establecer medios de verificación acerca de la validez, la verdad, la probabilidad o la posibilidad de una hipótesis o planteamiento. El ser humano siempre está argumentando, sus razones reflejan las relaciones cosmovisionarias que establece con el mundo, consigo mismo, con el conocimiento y con los demás. Con relación a la superestructura de este tipo de ensayo, ésta se organiza con

una tesis, una introducción, un desarrollo de los argumentos y una conclusión sobre el tema abordado.

Para el presente estudio es necesario ubicar los puntos de encuentro y de distanciamiento entre el ensayo argumentativo y el académico, toda vez que el segundo, se ha convertido en el texto más solicitado por los docentes de educación superior, muchas veces sin conocer que su producción requiere de la ejecución de operaciones mentales complicadas, de fuertes bases cognitivas y de una profunda reflexión. En la argumentación discursiva, los dos comparten las siguientes características: parten de un tema; tienen un propósito comunicativo claro que generalmente es influir en el destinatario; en cuanto a los medios que emplean los dos acuden a hechos, evidencias, ejemplos, casos demostrados, opiniones de autoridades entre otros; en relación con los participantes, en los dos existe alguien que argumenta, es decir un destinador y un auditorio a quien se pretende disuadir, o sea, un destinatario.

Entonces, surge la pregunta: ¿Cuál es la diferencia fundamental entre el ensayo argumentativo y el ensayo académico? La respuesta podría ser la rigurosidad con la que se aborda un tema que bien podría ser de interés común y a la vez un contenido disciplinar, los mecanismos discursivos y retóricos, incluso las marcas lingüísticas y el léxico especializado que emplea el ensayo académico, establecen una gran diferencia con el ensayo argumentativo. Adicionalmente, la finalidad didáctica del ensayo académico, de acuerdo con Ricoeur (1986) requiere de la producción de discursos que estén asociados con niveles de significación proposicional, contextual e interaccional que son conocidos como niveles de significación sociocultural los cuales se construyen alrededor de un conocimiento disciplinar.

2.4.4 Producción de ensayos académicos escritos

Es oportuno ahora hacer referencia a un tema de notable consideración en este estudio, el proceso de escritura del ensayo académico, sobre el particular, varios autores han teorizado y guiado sobre los métodos y rutas expeditas para emprender la aventura de escribir desde el conocimiento de las disciplinas, propendiendo por la transformación y complementación del conocimiento, en lugar de transmitir réplicas sobre lo que ya está dicho, asumiéndolo como verdad absoluta e irrefutable.

Generalmente, la organización retórica del ensayo académico presenta en primer lugar el título del ensayo; después una introducción, en la cual se esboza el tema, asunto, fenómeno o situación que se va a tratar; luego se hace la presentación directa de la tesis; posteriormente, aparece un poderoso cuerpo de argumentos que se desarrollan en cada uno de los párrafos que conforman el texto y finalmente, se hace un cierre o conclusión. No obstante, lo afirmado, es menester aclarar que el proceso de escritura del ensayo no es lineal; es decir, su movimiento pendular va dejando a su paso la producción de varias partes, en cualquier orden. Así las cosas, ahora es preciso avanzar e indicar la manera como se elabora cada una de las partes del ensayo académico, ubicación, utilidad y objetivo, según las orientaciones de Díaz (2014):

- Tesis: sobre este componente Díaz (2014) afirma que ésta contiene la posición que asume el ensayista frente al asunto que va a tratar, es una de partes más importantes porque: alrededor se ésta se organiza y gira la información que presenta el ensayo y porque guía al lector sobre el tema y la intención comunicativa del escritor. Generalmente, se expresa en máximo dos oraciones. De acuerdo con el autor, existen tesis que evalúan, que explican, que sugieren o proponen y aquellas que vaticinan. En el medio académico se recomienda ubicar la tesis al final de la introducción o al inicio del párrafo de cierre del ensayo.
- La introducción: se escribe en un párrafo, aunque la extensión puede variar de acuerdo con la profundidad y la complejidad del tema, brinda la primera impresión del texto y con ella se entrega una idea somera sobre el contenido del ensayo y se invita al lector a continuar leyendo el texto. En la introducción puede identificarse una primera oración que presenta la idea general del tema que se tratará, luego una segunda idea menos general y al final una idea puntual que contiene la tesis del ensayo.
- El cuerpo del ensayo académico: está conformado por los párrafos que contienen los argumentos, razones, evidencias, ejemplos y justificaciones que defienden la tesis, ocupa entre el 80 y 90% de la extensión total del ensayo. Cada párrafo inicia con una oración temática y desarrolla sólo una idea del tema para evitar el exceso de información. Aunque los ensayos se pueden escribir en primera, segunda o tercera persona, de acuerdo con el tópico y el propósito comunicativo; generalmente, el ensayo académico se escribe en tercera persona singular, con el fin de imprimirle un tono menos personal y más objetivo. La anterior descripción sería incompleta, si no se precisa sobre los tipos de argumentos y las condiciones con las que debe cumplir un argumento académico:

- **Tipos de argumentos:** vivimos en un mundo de controversias, de noticias falsas donde muchas veces no prima la opinión de quien más y mejor domina un tema, sino quien tiene más poder para esparcir a través de los medios de comunicación masiva y de las redes sociales un pensamiento que, manipula, impone y confunde. Ante esta situación, tanto para el destinatario como el para el destinatario, argumentar no es suficiente; es necesario hacerlo con fuerza, seguridad, solidez, responsabilidad y ética para poder admitir todas las posibilidades, escuchar con mentalidad abierta, aceptar la crítica de los demás; entonces, se crearán verdaderos espacios de convivencia, de aprendizaje y de profundización del conocimiento, como debe ocurrir en el caso particular del ensayo académico. Así las cosas, la intención comunicativa del argumento académico, en palabras de Díaz (2014) es “Provocar reacciones intelectuales específicas, en un destinatario, suscitar un acuerdo en las ideas, lograr un entendimiento, modificar convicciones” (p.117).

Después de hacer un breve recorrido histórico por los caminos de la argumentación es posible encontrar el legado de Aristóteles, Toulmin (1958), Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), Habermas (1989) y Dolz (1993), entre muchos otros autores, que se refieren a los tipos de argumentos, estos autores coinciden en la necesidad de fomentar una discusión racionalmente motivada, en aplicar operaciones de argumentación que en vez de generar enfrentamientos irracionales y desafortunados, permiten establecer acuerdos que respetan los intereses personales y sociales y construyen sociedad y convivencia.

En este orden de ideas, Mercado (2016) se refiere a los tipos de argumentos que legó Aristóteles para la posteridad, desde su lógica argumentativa de naturaleza inductiva: argumentos por la falsa causa, por la ejemplificación, la reducción al absurdo, la petición de principio, el contra razonamiento, el error, la comprobación, la refutación, el razonamiento probable.

Por su parte, Toulmin, (1958) propone un esquema argumentativo que parte de la evidencia (datos) para formular una proposición (aserción), después propone una garantía que relacione los datos con la aserción y genere un respaldo; posteriormente, los cualificadores modales indicarán la manera en que se interpreta la aserción, para finalmente, dejar al descubierto las potenciales reservas u objeciones.

Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) se refieren a los argumentos cuasilógicos, que basan en lo real y en los nexos que se fundamentan en la estructura de lo real, de acuerdo con su naturaleza estos pueden abarcar otros como: el argumento de reciprocidad; el ridículo; la inclusión; la división del todo en sus partes; los pesos, las medidas y las probabilidades; el nexo causal; el argumento pragmático; el de dirección, el de superación; los nexos de coexistencia, el argumento de autoridad, las técnicas de ruptura y freno; los nexos simbólicos; el argumento de doble jerarquía, argumento de grado y de orden, entre otros.

Una vez superadas las limitaciones de la lógica formal, los autores que precedieron a Aristóteles demostraron la necesidad de centrar la práctica argumentativa en la previa consideración de las particularidades psicológicas, socioeconómicas e ideológicas del potencial interlocutor. Particularmente, en la argumentación académica, Díaz (2014) aclara que ésta es el resultado de un proceso serio de documentación y de reflexión que exige mayor rigurosidad crítica, retórica y lingüística para organizar y presentar los argumentos.

Díaz (2014) se fundamenta en la lógica informal de Toulmin y propone siete pilares básicos sobre los que debe fundamentarse el argumento académico:

(1) una cuestión o asunto de discusión; (2) una conclusión; (3) una matización del punto de vista; (4) datos o evidencias a partir de los cuales se origina la conclusión o la tesis; (5) un garante que justifica la pertinencia entre los datos y la conclusión; (6) unas razones que justifica la pertinencia del garante y (7) una concesión y su respectiva refutación. Enseguida, Díaz aclara que la cuestión, la conclusión, las razones y el garante son los componentes básicos del argumento académico y que las otras partes son necesarias para fortalecer los argumentos complejos. (p.63).

- **La conclusión del ensayo académico:** de acuerdo con Díaz (2014) la conclusión sigue un proceso de escritura inverso al de la introducción: se mueve de lo específico a lo general. En la conclusión el autor no debe insertar información nueva, sino aquella que le permita cerrar el tema y preparar al lector para encarar el final del ensayo, esto debe realizarlo con un final que sea coherente con lo que plantea la tesis y sustentan los argumentos. El escritor debe terminar su texto con elegancia, pues en esta parte queda impregnada la última impresión que desea dejar a sus lectores.

Una última observación que puede agregarse a este apartado es que las explicaciones y orientaciones esbozadas en las líneas precedentes, labraron el terreno para pensar y proyectar las actividades y talleres que harán parte de la estrategia didáctica para fortalecer la escritura del ensayo académico. Este trabajo que fusiona la creatividad, la pedagogía, la didáctica, el conocimiento disciplinar y las necesidades de cualificación identificadas en los textos producidos por los estudiantes, debe ser fortalecido con las últimas tendencias didácticas que serán tratadas en la siguiente sección.

2.4.5 Didáctica de la escritura de ensayos académicos

Como se anotó más arriba, en este acápite se presentan las tendencias actuales de escritura académica, particularmente de la producción del ensayo académico escrito, precedidas de un breve recorrido histórico que permite avanzar a la descripción de las propuestas que se acomodan a las dificultades y necesidades de cualificación de la escritura de este texto detectadas en el grupo de estudio.

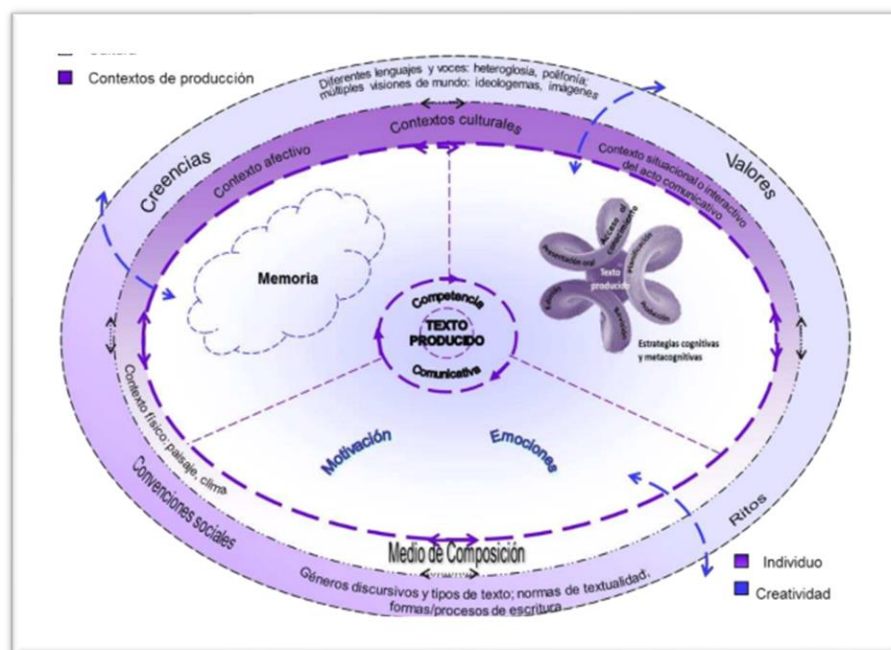
Antes de incursionar en el campo de la didáctica de la escritura de ensayos académicos, es necesario abordar el concepto de didáctica, que de acuerdo con Pérez y Rincón (2013) es una disciplina de naturaleza social que se enfoca en la generación de alternativas, prácticas y procesos de formación, aprendizaje y enseñanza por medio de los cuales es posible comprender, interpretar y elaborar conocimiento, que entre otras utilidades, permite modificar y solucionar situaciones problemáticas de un campo particular, profesión o de aquellas que hacen parte de la cotidianidad. Es por esta razón, que la didáctica rechaza verdades aparentemente absolutas o procesos de estandarización aplicados a la enseñanza, pues cada comunidad educativa, constituye un mundo especial y diferente con intereses, expectativas, necesidades y problemas específicos que suceden en un contexto singular.

Entre el abanico de posibilidades y tendencias de la didáctica de la escritura, se encuentran aquellas que aplican métodos basados en el producto, en los procesos cognitivos y sociocognitivos que se activan al escribir y en la escritura en las disciplinas. La revisión de las diferentes propuestas metodológicas, sin lugar a duda, permitió seleccionar y combinar aspectos, tendencias y focalizaciones para llegar a configurar una estrategia didáctica que considere las necesidades, emociones, motivación, sentimientos, conocimientos, experiencias, situación sociocultural, fortalezas y dificultades del grupo meta al momento de escribir un ensayo académico.

En su artículo titulado *Modelos para enseñar y aprender a escribir, bosquejo histórico*, Mostacero (2017), hace un recorrido histórico por los métodos que durante tres décadas y media dominaron la didáctica de la escritura; posteriormente, cuestiona la efectividad del proceso y de las estrategias que emplean los docentes, quienes aplican los dos primeros métodos, anotados en el párrafo precedente, para entrenar a los estudiantes en el dominio de tres fases del proceso de escritura: planificar, textualizar y revisar para posteriormente, recibir la tarea o texto terminado.

Como consecuencia de los estudios y contribuciones de los pioneros de la didáctica de la escritura, surge una propuesta diferente, completa y diversificada creada por el grupo DIDACTEXT, que según Mostacero (2017) es representada en tres círculos concéntricos: en el primer círculo se ubica el ámbito cultural en la que abarca las esferas de la praxis humana en la que están inmersas las actividades de composición escrita; en el segundo está conformado por los contextos de producción escrita que están conformados por el contexto social, situacional, físico, la audiencia y el medio de composición; el tercer círculo considera al individuo en este se tiene en cuenta las funciones que desempeña la memoria, las motivaciones, intereses, estados de ánimo de los estudiantes y las estrategias cognitivas y metacognitivas del aprendiente en la producción escrita. Las estrategias cognitivas y metacognitivas comprenden seis unidades funcionales que operan en concurrencia: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición y presentación oral. En la figura 2 que se presenta a continuación, puede apreciarse la representación gráfica del modelo.

Figura 2. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico de la producción escrita



Fuente: Grupo Didactext

De la proliferación de movimientos pedagógicos y del avance de estos, surgieron dos movimientos de origen sajón, de corte cognitivista: *Writing Across the Curriculum (WAC)* y *Writing in the Disciplines (WID)* que posteriormente dieron origen a lo que hoy se conoce como: escritura académica, escritura epistémica, literacidad académica, lectura y escritura disciplinar. Siguiendo a Mostacero (2017), el cambio fundamental que se gestó a partir de la aparición de la escritura académica fue pasar de los modelos de producto y de los modelos cognitivos a los y sociocognitivos, es decir de una escritura por etapas, a una escritura centrada en “Los géneros discursivos y en la especificidad con la que deben ser construidos en cada disciplina a través del currículo” (p.257).

Después de la revisión de los anteriores modelos pedagógicos, Mostacero (2017), en su tesis doctoral, hace referencia a un modelo pedagógico denominado multinivel, llamado así por ser aplicable a todos los niveles de escolaridad, cuyos fundamentos fueron adaptados a la pedagogía del discurso y a la pedagogía de los géneros discursivos. Bajo esta perspectiva, es posible afirmar que los fundamentos epistemológicos, las exigencias y los propósitos de este nivel coinciden con los de la escritura académica; por lo tanto, se ajustan a la naturaleza, objetivos, contexto y a las situaciones particulares que se identificaron en los estudiantes de VI semestre de

la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño, en la producción del ensayo académico escrito, concebido como género discursivo. Esta concomitancia, avala la adopción de este modelo, claro está con las adaptaciones necesarias, para emprender la cualificación de la escritura del ensayo académico. Las razones que justifican la mencionada elección tienen asiento en las siguientes características del método a las que se refiere Mostacero (2017):

Se enfoca en los géneros discursivos y en la manera particular en que deben ser construidos en las disciplinas a través del currículo; en las estrategias retóricas; en los modos de organizar el discurso; en los propósitos del escritor; en la escritura colaborativa porque genera más y mejores beneficios cuando se realiza en grupo; por ello el modelo propone: el trabajo docente colaborativo; las prácticas de escritura situada y con fines socializadores; las pautas de la tutoría grupal recíproca y entre pares; las pautas que conducen de la heteronomía a la autonomía de los aprendizajes y la organización de los centros de escritura. (p.43).

En este punto, conviene hacer referencia a los elementos antes mencionados, seleccionando los que son pertinentes para la escritura del ensayo académico, tomando los aspectos fundamentales que pueden ser funcionales y adaptables al grupo de estudio de esta investigación.

2.4.5.1 Los géneros discursivos

Es menester empezar este recorrido analizando el concepto de género discursivo y su relación con la presente investigación, para ello avanzamos de la mano de Bajtin (1982) para quien los géneros discursivos son más flexibles que los modelos lingüísticos gramaticales, por ello son creativos, emergen y se emplean en contextos sociales y están dotados de un fuerte componente pragmático, social, histórico y cultural. Bajtín asegura que: “Cada enunciado separado es, por supuesto, individual pero cada esfera de uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denomina géneros discursivos.” (p. 245) de acuerdo con el autor la elección de uno u otro género discursivo depende del tema, de la estructura interna, del registro que se usará, de la intención comunicativa, de la situación comunicativa y de los participantes en la interacción comunicativa.

Con relación a los tipos de géneros Bajtín (2002) habla de los géneros primarios (una conversación, un chiste, una receta de cocina) y de los secundarios (cuento, novela, informe, artículo), aclara que, aunque los dos se encuentran interrelacionados, es posible pasar de los primeros a los segundos, a través de la ejecución de procesos mentales más elaborados que requieren de un mayor nivel de abstracción; entonces, puede afirmarse que en esta última esfera se sitúa el ensayo académico. Por otra parte, la concepción bajtiniana de género discursivo permite superar la visión transmisionista de los textos académicos, entendidos de manera cerrada y rígida.

Uribe (2016) sostiene que el género discursivo es “Un discurso que se genera a partir de situaciones concretas y recurrentes en las cuales los participantes ajustan los saberes propios con los del colectivo para elaborar un escrito con propósitos generalmente evaluativos” (p.31), dicha situación se recrea en el contexto universitario del grupo de estudio de esta investigación. Agrega Uribe que en el contexto académico los géneros discursivos se emplean de dos maneras: la primera, siguiendo patrones históricos que están almacenados en la memoria colectiva de una comunidad discursiva y que permite a la comunidad académica “interpretar, identificar y desarrollar un género determinado.” (p.32) y la segunda demuestra que los géneros se enseñan de manera “rígida, prefijada y descontextualizada” (p.32).

Así pues, la primera manera de emplear el género discursivo es libre, flexible y favorece la creatividad de los aprendientes; por consiguiente, en la propuesta didáctica que emerge de este estudio, es posible aprovechar los presaberes que reposan en la memoria discursiva del estudiante, para animarlo a incursionar en la comunidad académica a través de la producción de ensayos académicos escritos. Sobre el particular Mostacero y Villegas (2017) resaltan la importancia de trabajar a partir de modelos de textos escritos por expertos, es decir enfatizar en las prácticas heteronómicas como paso previo y seguro para avanzar hacia la autonomía del estudiante como escritor.

En este orden de ideas, Freedman y Medway (1994) apuntan que los estudiantes aprenden a escribir gracias a la experiencia, a la creatividad y a la libertad y no a la imposición de reglas, entonces, es importante guiarlos por las “Circunstancias inmediatas en las que se enmarcan los participantes, los propósitos y la historia reciente del escritor y por otros elementos más generales y difusos como los valores, las prioridades y las expectativas que predominan en una disciplina o profesión” (p.34).

La anterior definición concuerda con la de Swales (1990) quien asume la noción de género discursivo desde la lingüística aplicada, para él un género discursivo se caracteriza por sus propósitos comunicativos comunes y por el papel que cumple en su ambiente; de aquí se desprende, la necesidad de que en la producción del ensayo académico escrito, se emprenda un proceso que propicie una escritura situada, que se lleva a cabo mediante actos colectivos e individuales y que adquiere sentido en el contexto académico universitario real y cotidiano donde interactúa el estudiante y donde ejecuta acciones reales de producción de géneros discursivos que exige su ingreso a la comunidad académica de escritura en las disciplinas.

De las diferentes concepciones de género discursivo elaboradas por varios autores como Miller (1984), Freedman (1995), Bitzer (1968), Bazerman (1988) y Schutz (1967), entre otros, es posible advertir que el discurso empleado en los diferentes géneros discursivos, emerge del proceso de escritura y se relaciona con los conocimientos, conversaciones, experiencias y con la polifonía de los discursos, además, reciben la influencia directa del grado de exigencia de la tarea, de los conocimientos previos de los estudiantes, de sus competencias y de su manera de organizar el trabajo antes, durante y al final de la producción del texto, situaciones que hacen parte del contexto académico, particularmente, del que se consideró en la presente investigación.

2.4.5.2 Escritura colaborativa

Con relación al trabajo docente colaborativo que es otra de las aristas que propone el modelo multinivel de escritura académica o epistémica, se destaca el papel de la interacción del estudiante con su profesor, sobre el particular, Vygotsky (1979) afirma que dicha conversación coadyuva a lograr el control “interpsíquico” de la producción escrita y a partir de este alcanzar el dominio “intrapsíquico” del escritor, igual relevancia conceden Bereiter y Scardamalia (1987) a la influencia de la interacción maestro/estudiante en la escritura académica, estos autores hablan de la superación de transiciones, en la que es posible lograr el paso exitoso de la expresión oral a la gráfica, de la comunicación cara a cara a la comunicación ante una audiencia y la de producción de un lenguaje dependiente a un sistema capaz de funcionar autónomamente.

Uribe (2016) destaca dos ejes que se evidencian en el trabajo colaborativo, por un lado, está el docente quien lo asume como una opción metodológica que, mediante la realización de talleres y proyectos favorece el desarrollo de la zona próxima del estudiante; por otra parte, están

los beneficios del trabajo en grupo en el que a través del diálogo, el debate, la conversación, la confrontación, la argumentación, la explicación, la contraargumentación, la narración de experiencias positivas y negativas acerca de la escritura y del aprendizaje de las disciplinas, se aprende de los demás.

Asimismo, Uribe (2016) señala que el trabajo colaborativo no solo depende de las orientaciones y de la retroalimentación que da el profesor, sino también de la manera como los estudiantes asumen y realizan el trabajo disciplinar y el de la escritura, pues gracias al trabajo colaborativo es posible la realización de negociaciones, discursivas, textuales, disciplinares, terminológicas que posteriormente conformarán el texto del grupo y el o los que posteriormente nazcan en la escritura privada. Retomando a Uribe a través de esta técnica de trabajo es como “Los estudiantes aprenden una forma de participar en la comunidad académica con un propósito definido a través de diversos discursos más o menos científicos” (p. 292).

Para resumir, el contexto universitario y las oportunidades para interactuar oralmente son excelentes facilitadores del paso de una función a la otra. Camps (1994) propone la conversación individual con el maestro durante la escritura, el trabajo en grupos y los proyectos de trabajo. Por otra parte, sobre la contribución que el docente puede hacer al grupo, Mostacero y Villegas (2017) aconsejan que la escritura debe empezar como una práctica grupal que puede convertirse en una experiencia personal, es decir, transitar de la “escritura pública a la privada” (p. 76), según Moyano (2011) de esta manera será posible pasar de la heteronomía a la autonomía del aprendizaje disciplinar y del arte de escribir. En este orden de ideas, Uribe (2016) agrega que gracias a las interacciones que desarrollan los estudiantes con sus pares el texto se vuelve “polisemántico y diverso porque toma las características del contexto de escritura a partir de los aportes de los participantes” (p.168).

2.4.5.3 Centros de escritura

De acuerdo con el Centro de escritura Javeriana, son espacios presenciales o virtuales que se han convertido en una estrategia pedagógica y didáctica para la promoción y fortalecimiento de la lectura y la escritura, a estos pueden asistir los estudiantes que tienen dificultades para procesar y escribir cualquier tipo de texto, generalmente, lo hacen los que ingresan a primer semestre en la

educación superior, aunque El Plan Nacional de Escritura del Ministerio de Educación Nacional también ha propuesto la creación de estos centros en la educación básica y media.

Estos no son cursos nivelatorios, son gratuitos, la asistencia es voluntaria, o en algunos casos sugerida por el profesor, la función del docente no es corregir los textos que produce el estudiante; sino fungir como lector crítico que orienta los procesos de lectura y escritura de los estudiantes y los invita a reflexionar sobre sus dificultades y a superarlas. Actualmente, el principal objetivo de los centros de escritura es el fortalecimiento de la escritura académica.

La incursión de los centros de escritura académica en Colombia es prácticamente reciente, aproximadamente, diez años, el primer centro de escritura fue fundado en 2008 por la Pontificia Universidad Javeriana de Cali y lleva su nombre. Actualmente, existen centros de escritura en varias universidades de Colombia: Centro de Español de la Universidad de los Andes, Bogotá; Centro de Escritura Javeriano, de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá; Centro de Escritura Uniminuto, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá; El centro de Apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura DIGA, del Colegio de Estudios Superiores de Administración, Bogotá, entre otros, actualmente se registran 19 centros de escritura en nuestro país. No obstante, en el Departamento de Nariño y particularmente en la Universidad de Nariño, contexto de la presente investigación no se encontraron registros de la existencia de dichos centros.

De acuerdo con las fortalezas, deficiencias y necesidades identificadas en el grupo de estudio y con los beneficios que ofrecen los procesos de escritura colaborativa, la creación de un centro de escritura en el Departamento de Lingüística e Idiomas, se convierte en una tarea ineludible que no solo fortalecerá la escritura del ensayo académico, sino la producción de cualesquiera de los géneros discursivos que hacen parte de la cotidianidad académica de los estudiantes de las Licenciatura en Español e Inglés y la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, incluso podría acoger a estudiantes de todos los programas de la Universidad de Nariño.

2.4.5.4 El taller

Teniendo en cuenta que el taller es una de las herramientas que se utiliza para diseñar e implementar la propuesta didáctica de fortalecimiento de la escritura del ensayo académico, es

menester precisar algunos conceptos sobre el particular: Mirebant (1990) define al taller como “Una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de asignatura que los organice” (p.1-2), para Ander (1999) el taller desde el punto de vista pedagógico es “El lugar donde se trabaja, se labora y se transforma algo para ser utilizado” (p.18).

Así las cosas, lo que se pretende a partir de la realización de talleres en grupo y en binas que plantea este estudio, es que los estudiantes investiguen, lean, interpretan y entiendan textos y situaciones relacionadas con el conocimiento disciplinar de una asignatura y plasmen los resultados de sus disertaciones en el ensayo académico, concebido como un medio de transformación del conocimiento. Dicho cometido armoniza con el pensamiento de Ander (1999) quien sostiene que el taller es “Un aprender haciendo en grupo” (p.19).

Betancourt, Guevara y Fuentes (2011) sugieren que la implementación de los talleres requiere de la ejecución de cuatro momentos: (a) La presentación: aquí se da a conocer el taller a realizar, los objetivos de aprendizaje, la metodología y el método de evaluación; (b) La comprensión: el docente explica los componentes teóricos del taller; (c) La interpretación: se lleva a cabo la lectura, procesamiento e interpretación de los textos leídos, estos procesos se enriquecen con los aportes de experiencias y conocimientos previos de los integrantes del grupo de trabajo, los participantes expresarán su propia opinión frente al conocimiento adquirido, posteriormente todos llegan a un consenso; (d) La síntesis y evaluación: en esta fase se socializan los resultados de la consulta o documentación, se plantean discusiones en torno a los mismo y se evalúa. Esta evaluación puede ser intergrupala, entre pares o desde el docente hacia los grupos. En esta parte, es fundamental la retroalimentación que brinda el profesor después de las intervenciones de los estudiantes.

En la estrategia didáctica para fortalecer el proceso de escritura del ensayo académico es necesario emplear el taller total, llamado así por Ander (1999), por las siguientes razones: porque en esta estrategia participan activamente los estudiantes y el docente; generalmente se realizan con estudiantes de educación superior y porque los momentos del taller, descritos en el párrafo precedente, favorecen el desarrollo de habilidades orientadas a lograr la fluidez en la escritura a través de la interpretación de textos relacionados con el conocimiento disciplinar y con la investigación.

2.4.5.5 El Portafolio

Entre los estudiantes universitarios que, cumpliendo la tarea, entregaron a su docente ensayos, artículos, narraciones, informes u otros géneros discursivos, es común escuchar que su docente nunca les devolvió el trabajo indicando sus deficiencias y fortalezas y por ende justificando la calificación que les fue asignada. Para remediar esta situación, la presente investigación propone hacer un seguimiento del proceso y de los avances del estudiante a través del portafolio, éste opera como un mecanismo que le ayuda al estudiante a entender y tomar conciencia de que el aprendizaje no se produce automáticamente o de un momento a otro, sino que surge de un proceso serio de dedicación y compromiso que comprende varios pasos y etapas.

En palabras de Schulman (1990) un portafolio didáctico es:

La historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación. (p.18).

Con relación a la organización y funcionalidad del portafolio, Barberá (2005) hace la siguiente descripción detallada del portafolio:

Es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuales se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y a los demás ver sus esfuerzos y logros en relación con los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente. (p.69).

El portafolio empleado como estrategia didáctica para potenciar y monitorear el proceso de escritura del ensayo académico ofrece varias ventajas al docente, pero principalmente al estudiante, entre éstas se mencionan las siguientes que presentan Rojas y García (2018): ofrece información amplia sobre el proceso de aprendizaje del estudiante; concuerda con el modelo de evaluación formativa del proceso de aprendizaje; responde a los conceptos modernos de aprendizaje cooperativo que involucra al estudiante y al docente; permite detectar las fallas y éxitos, debilidades y fortalezas; desarrolla hábitos cognitivos y sociales en el estudiante; es

personalizado, por lo tanto, particular; posee un gran componente motivador porque refleja la manera como se han logrado las metas, en este caso de escritura.

2.4.5.6 El miniensayo

Entre la diversidad de alternativas que ofrece la didáctica de la escritura del ensayo está el miniensayo, texto que, aunque posee la estructura de un ensayo, no lo es, para producirlo el estudiante debe hacer un ejercicio inicial de decir lo esencial en pocas palabras y vencer la tentación de agregar información que en muchos casos no es relevante. Desde el punto de vista didáctico y pedagógico este género discursivo puede considerarse como el punto de partida que prepara al estudiante para aprender a argumentar, por lo tanto, para escribir ensayos.

El miniensayo, como propuesta didáctica de cualificación de los procesos de escritura surgió a partir del modelo sociocognitivo, pragmático y didáctico del grupo Didactext. La intención comunicativa de este tipo de escrito, al igual que el ensayo es argumentar, informar, exponer, explicar, demostrar, persuadir, la diferencia está en que el miniensayo cuenta con un espacio mínimo para hacerlo. Bajo esta perspectiva es posible complementar esta definición apoyados en la opinión de Martínez (2001): “Es un género híbrido, porque permite un diálogo entre lo didáctico (por la posibilidad de uso en el aula), lo lógico (por la presencia de la razón) y lo literario (por la apuesta del lenguaje)” (p.323).

Para cerrar, parafraseando a Martínez (2001) el miniensayo es un minigénero discursivo en el que se escuchan las voces del tema y del rema, de lo propio y lo ajeno, de la forma y la función, del logos y del pathos, del convencer y el persuadir, del destinador y el destinatario, del mundo del texto y del mundo del lector.

Para sintetizar y cerrar este apartado, es preciso agregar que esta breve conceptualización está relacionada con el doble reto que deben enfrentar los estudiantes universitarios cuando estudian las diferentes cátedras: en primer lugar, tienen que aprehender el sistema conceptual y metodológico de la asignatura, para ello es necesario apropiarse de sus prácticas discursivas particulares, es decir, de la forma especial en que presentan el conocimiento; en segundo lugar, deben ser capaces de dominar y reconstruir los contenidos una y otra vez para llegar a transformar el conocimiento, objetivo que se espera lograr a través de los ensayos académicos escritos. Esta

no es una tarea fácil en los estudiantes universitarios novatos, tampoco lo fue, en los de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés que hicieron parte del presente estudio. Entonces, de acuerdo con Carlino (2005) para que los estudiantes lleguen a ser parte de una comunidad académica gracias a la apropiación de sus formas y de las prácticas discursivas que le son características, debe avanzar de la mano de un experto que en este caso tiene el doble reto de enseñar a un maestro en formación a cualificar la escritura del ensayo académico y con ello prepararlo para hacer lo propio en su futuro desempeño docente.

3. Metodología

En este capítulo se alude a los componentes de la metodología de la investigación que se ajustan a la temática investigada, al grupo de estudio y al contexto donde se llevó a cabo el estudio; se describe el paradigma, el enfoque, el tipo de investigación y las técnicas e instrumentos de recolección de información que permitieron recabar la información pertinente y necesaria para garantizar el cabal cumplimiento de los objetivos. Los datos obtenidos, el procesamiento y el análisis de estos, fueron de gran utilidad a la hora de crear, diseñar e implementar la propuesta didáctica y de concebir alternativas de solución adicionales como la creación de un centro de escritura.

3.1 Paradigma

La presente investigación estuvo direccionada bajo los parámetros del paradigma cualitativo, el cual se centra en la reflexión, interpretación y comprensión de las situaciones, experiencias, acciones, deseos, expectativas, dificultades, fortalezas, emociones, logros y frustraciones que rodean al ser humano, en este caso, a los estudiantes que hicieron parte del grupo de estudio, cuando enfrentaron el reto de producir el ensayo académico.

Es posible afirmar al igual que Sandoval (2002), que en el paradigma cualitativo tienen especial valía las interacciones con los sujetos estudiados porque permiten escuchar, comparar y confrontar sus realidades intersubjetivas. Martínez (2011) complementa lo anterior al afirmar que: “La investigación cualitativa esencialmente desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social” (p.11).

Entonces, en la presente investigación, el referido paradigma contribuyó al reconocimiento de las fortalezas y las necesidades del grupo de estudio relacionadas con la escritura del ensayo académico; con esto en mente, fue posible organizar el proceso de cualificación considerando su rol de estudiantes y de futuros educadores, también fue factible conocer las apreciaciones de otros actores que están involucrados en la temática de investigación, en este caso, los docentes del Departamento de Lingüística e Idiomas.

3.2 Enfoque de investigación

Bajo la consideración de que, en el ámbito de la investigación en educación, es necesario realizar el análisis situacional del fenómeno estudiado y desentrañar de éste las experiencias y las subjetividades de los participantes para conocer los móviles históricos, culturales, sociales y epistemológicos que deben ser interpretados, el presente estudio se llevó a cabo en consonancia con los lineamientos de enfoque hermenéutico. De acuerdo con Martínez y Ríos (2006) el enfoque hermenéutico:

Plantea el acceso al conocimiento a través del estudio de las construcciones discursivas de un autor, una ciencia, una cultura, etc, con el propósito de comprender su significado (sentido). Y en ese sentido, la hermenéutica sostiene la no existencia de un saber objetivo, transparente, ni desinteresado sobre el mundo. (p. 32).

Gadamer (1995) propone a la hermenéutica como una forma de acceder al conocimiento que se sirve de la dialéctica para construir, analizar, interpretar y comprender el discurso, para el caso que nos compete, el discurso del ensayo académico. Al igual que en la presente investigación, dichas operaciones se concretizan en los diferentes tipos de interacciones verbales y escritas que se adelantan en el aula de clase, este es el escenario por excelencia donde gracias al diálogo, a las preguntas y a las respuestas que vienen y van, se vive una verdadera experiencia hermenéutica.

3.3 Tipo de investigación

La orientación del presente estudio siguió las directrices de la investigación acción educativa, pues de acuerdo con las concepciones de Restrepo, (2003) el maestro debe emprender la búsqueda de:

La estructura de su práctica, es decir, de las teorías en las que se fundamenta; de las herramientas o sea de los métodos y técnicas que emplea y de los ritos, estos son las costumbres, rutinas, exigencias y hábitos que son susceptibles de deconstrucción. (p.90).

Se trata entonces de que, a través de la investigación, el profesor transforme su práctica docente al liberarse de su antiguo quehacer pedagógico cotidiano que en palabras de Restrepo

(2003) equivale a “Penetrar la propia práctica a veces fosilizada y a liberarla de la tiranía de la repetición inconsciente, para pasar a construir alternativas que investiga y somete a prueba sistemática” (p.95). En este punto, conviene traer a colación la opinión de Morin (1999) quien sostiene que no solo poseemos ideas, sino que éstas nos poseen, nos desorientan y dirigen nuestro pensamiento y acción. En este sentido, Restrepo aconseja desarmar dichas ideas por medio de la crítica y la autocrítica propias de este tipo de investigación. Bajo esta perspectiva, esta experiencia investigativa se transforma en una oportunidad para que el docente investigador analice y replantee la pedagogía y didáctica que emplea para enseñar, valorar y evaluar el ensayo académico de los estudiantes que participaron en esta investigación.

3.4 Unidad de análisis y unidad de trabajo

A continuación, se describe la unidad de análisis y la unidad de trabajo que hicieron parte del presente estudio, también se exponen las razones de su elección y las relaciones que guarda con la temática y con el contexto de investigación.

3.4.1 Unidad de análisis

Está conformada por 39 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés y 25 docentes del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño.

3.4.2 Unidad de trabajo

Está conformada por 10 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés y 4 docentes del Departamento de Lingüística e Idiomas. Para llegar a obtener la unidad de trabajo de los estudiantes y atender a la naturaleza y rigor del presente estudio, fue necesario aplicar el taller diagnóstico de redacción a los 39 estudiantes que conforman la unidad de análisis. De acuerdo con los resultados de la rejilla que se diseñó para valorar el ensayo, 10 estudiantes del grupo no cumplen (en adelante NC) con los parámetros de calidad y condiciones del ensayo, para llegar a conclusión se hizo un conteo de los estudiantes en quienes el indicador NC es recurrente, además se contabilizaron las condiciones en las que más fallaron.

Los estudiantes son procedentes de la ciudad de Pasto y de las zonas de influencia de la Universidad de Nariño, en su mayoría pertenecientes al estrato 1 y 2, sus edades oscilan entre los 18 y 21 años, 6 son mujeres y 4 varones, los estudiantes fueron informados sobre el proceso de investigación que se llevaría a cabo en el contexto de las asignaturas psicosociolingüística y modelos curriculares (orientadas por la investigadora) y se contó con su aprobación y disposición para participar y con el aval del Departamento de Lingüística e Idiomas, evidencia de ello lo constituyen los consentimientos informados que se anexan a este documento. (Anexo A y B).

Los criterios que se consideraron para seleccionar esta unidad de trabajo son dos: el primero son las experiencias de escritura que los estudiantes pueden haber acumulado en el 50% de su carrera, el segundo obedece a la consideración de que en este punto de la carrera, los estudiantes y futuros maestros, de acuerdo con su malla curricular, ya han cursado asignaturas relacionadas con la adquisición de competencias comunicativas verbales y escritas y la asignatura de forma, función y significado que evoca el dominio de los niveles morfológico, sintáctico y semántico de la lengua materna, insumos esenciales, aunque no únicos en el proceso de producción de textos escritos.

Con relación a los docentes, se seleccionaron 4 del Departamento de Lingüística e Idiomas que orientan las asignaturas relacionadas con el desarrollo de las competencias comunicativas, de procesamiento y de producción de textos y otras asignaturas de la malla curricular del programa. Su campo de experiencia supera los 15 años y han desempeñado funciones análogas en los cursos de lectura y producción de textos nivel I y II que ofrece la Universidad de Nariño a los estudiantes de todos sus programas. La tabla No. 1 que se presenta a continuación resume la información presentada sobre la unidad de análisis y de trabajo de este estudio.

Tabla 1.*Unidad de Análisis y Unidad de trabajo*

	Unidad de análisis	Unidad de trabajo
Estudiantes Licenciatura en Español e Inglés del Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad de Nariño	39	10 Estudiantes del VI Semestre, Licenciatura en Español e Inglés
Profesores Del Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad de Nariño	25	4 Docentes de la Licenciatura en Español e Inglés

Figura 3. *Unidad de trabajo*

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para seleccionar las técnicas y los instrumentos que se emplearon para obtener la información, se consideró la naturaleza de la investigación, la temática, el grupo meta y el contexto académico donde se llevó a cabo el estudio. De acuerdo con lo expresado, las técnicas que se utilizaron con sus correspondientes instrumentos son: taller diagnóstico, grupo focal, entrevista semiestructurada y revisión documental.

3.5.1 Técnicas de recolección de información

3.5.1.1 Taller diagnóstico

Es preciso recordar que los talleres no son un trabajo adicional que se asigna al estudiante, tampoco son un espacio y tiempo que el profesor aprovecha para realizar otra actividad; en palabras de Mata (2020) el taller es una técnica de trabajo grupal que fortalece la participación colectiva y es de gran utilidad en la investigación acción educativa porque se enfoca en el análisis de problemas sociales y en la identificación de oportunidades y líneas de acción que coadyuvan a la solución de la problemática estudiada.

Sobre las metas que se pueden lograr a través de la aplicación de talleres, Oliveira (2015) sostiene que:

El taller tiene el doble objetivo de intervenir en una realidad determinada (acción) y de crear conocimiento o teorías acerca de dicha acción. Por lo tanto, los resultados de una investigación que utiliza esta metodología deben ser, en consecuencia, tanto una intervención activa sobre la realidad como la construcción de teoría o conocimiento a través de la investigación. (p.279).

En consonancia con lo anterior, en el presente estudio se realizó un taller diagnóstico de redacción de un ensayo con los 39 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés, para dar cumplimiento a la meta trazada en el primer objetivo específico: diagnosticar las fortalezas y debilidades que tienen los estudiantes cuando escriben un ensayo académico. La información obtenida fue imprescindible; en primer lugar, para seleccionar la unidad de trabajo que presenta mayores dificultades en la producción de ensayos escritos; en segundo lugar, para diseñar la estrategia didáctica que está orientada a fortalecer la escritura del ensayo académico.

3.5.1.2 Grupo focal

Los grupos focales son entornos propicios para realizar conversatorios con los estudiantes en torno a temáticas específicas, Mella (2000) los define como entrevistas grupales, donde el moderador guía la conversación colectiva sobre un tópico y las aristas que se requieren en torno al mismo. La información que se extrae está basada en los acuerdos a los que llegan los integrantes de cada grupo y la totalidad de los grupos participantes. Con relación al carácter social del grupo

focal, Soler (1997) afirma que “En el grupo focal se actualiza una estructura social a partir de las interacciones entre los individuos” (p.12).

En el marco de esta investigación, para complementar la información obtenida a través del taller diagnóstico de redacción, se realizó un grupo focal porque era necesario hablar sobre la experiencia de escritura en el taller diagnóstico y sobre experiencias similares en el transcurso de su carrera, esta información fue de vital consideración al momento de concebir e implementar la propuesta didáctica.

3.5.1.3 Entrevista semiestructurada

Para concretar el logro del segundo objetivo específico: analizar las didácticas empleadas por los docentes del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, para la producción de ensayos académicos escritos por los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés, se realizó una entrevista semiestructurada a los docentes del Departamento de Lingüística e Idiomas que han orientado asignaturas relacionadas con el desarrollo de competencias comunicativas y otras asignaturas en el mencionado programa.

El objetivo de esta entrevista, siguiendo a Díaz, Turrucó, Martínez y Varela (2013) es recabar información relacionada con un tema determinado, la información que se busca debe ser precisa y se espera que los informantes comuniquen los significados que le atribuyen al tema motivo de la investigación. Estos autores, agregan que la entrevista semi-estructurada es más flexible que la estructurada porque parte de preguntas planeadas que pueden ajustarse a las características de los entrevistados, reducen formalismos y su sistematización es más sencilla, característica que coincide con el cometido que se pretende alcanzar y con la relación que tiene la investigadora con los informantes.

3.5.1.4 Revisión documental

Esta técnica se aplicó a la revisión de los programas o microcurrículos de algunas de las asignaturas que se ofrecen en la Licenciatura en Español e Inglés, Departamento de Lingüística e Idiomas y al PEP de la misma. El objetivo fue verificar la inclusión de la producción del ensayo

académico en las estrategias de evaluación de los microcurrículos y en los lineamientos del PEP. De acuerdo con Gómez, (2011) cuando el investigador opta por hacer investigación documental intenta leer, interpretar y dar sentido a unos documentos escritos que fueron producidos con una intención distinta al del investigador. Vargas (1998) agrega que esta es una investigación reconstructiva porque con nuevas preguntas se pretende reelaborar un conocimiento que ha producido resultados y saberes previos.

Entonces, se seleccionaron los microcurrículos de las asignaturas de semántica, competencia comunicativa del castellano III, competencia comunicativa IV, literatura infantil y pedagogía, sociolingüística y corrientes lingüísticas y el PEP, para revisarlos y establecer relaciones, rastrear y explicar procesos, encontrar causas y consecuencias.

3.5.2 Instrumentos de recolección de información

3.5.2.1 Guía del taller

Como lo señala Sandoval (2002), antes de realizar el taller de diagnóstico es necesario hacer una planeación y explicación detallada, ésta se puede hacer por medio de una guía que contemple todos los temas o habilidades que se van a valorar, como se procedió en este estudio.

La guía del taller diagnóstico de redacción contiene las especificaciones necesarias para escribir un ensayo de tema libre, para esta actividad se cuenta con los conocimientos previos del estudiante, el texto de los estudiantes será valorado, más no evaluado con base en una rejilla que contiene las condiciones básicas con las que debe cumplir un ensayo. Estas condiciones están establecidas en las condiciones de calidad del programa de Licenciatura en Español e Inglés y en las pruebas Saber Pro del ICFES que se centran en la valoración de las siguientes competencias necesarias para comunicar ideas por escrito:

Competencias relacionadas con la microestructura, estas tienen que ver con la producción de textos cohesivos: frases, oraciones y párrafos que tengan sentido y comuniquen un significado claro; uso de lenguaje adecuado; uso correcto de la gramática, la puntuación y los conectores lógicos.

Capacidad para escribir un texto coherente sobre un tema dado o de libre elección: producción de frases, oraciones y párrafos que están relacionados entre sí para darle sentido y

significado al texto; habilidad para evitar repetir palabras e ideas, para eliminar las ideas ambiguas, las que son ajenas al tema tratado y las que generan contradicción.

Competencias para escribir textos que desarrollan y argumentan una posición estructurada frente al tema tratado, esto implica: organizar ideas, razones, ejemplos, evidencias; defender una tesis, imprimir un orden al texto (superestructura) y escribir argumentos que apoyen la tesis del ensayo. Como puede apreciarse la rejilla combina elementos relacionados con la forma, la organización y el contenido del texto. En los anexos C y D puede apreciarse el taller diagnóstico y la rejilla respectivamente, que se utilizó para evaluar el escrito.

3.5.2.2 Guía de preguntas del grupo focal

Para entablar la conversación al interior de los grupos y posteriormente conocer la opinión, percepción y propuestas de los estudiantes, relacionadas con la escritura del ensayo, se elaboró una guía que explica la dinámica de la actividad y se formularon las preguntas que orientaron la interacción del grupo: ¿Cuál es su opinión frente a su experiencia de escritura de ensayos académicos en las asignaturas del programa que está cursando? ¿Cómo evalúa la presencia del ensayo académico en su programa? (Anexo E).

3.5.2.3 Guion de preguntas de la entrevista semiestructurada

Como se puntualizó la entrevista semiestructurada permite establecer un diálogo abierto con el entrevistado y posee una estructura flexible, no obstante, para que la conversación no se salga de su cause, es necesario elaborar un guion de preguntas o cuestionario como lo recomiendan Blasco y Otero (2008). Con esto en mente, las preguntas del guion del presente estudio giran en torno a las didácticas que emplean los docentes de la Licenciatura en Español e Inglés para fortalecer la escritura del ensayo académico en los estudiantes de sexto semestre. (Anexo F).

3.5.2.4 Formato de revisión documental

Existe una gran variedad de formatos de revisión documental, estos se usan de manera análoga en la investigación cualitativa y cuantitativa, la diferencia está en la perspectiva

interpretativa y en el objetivo del investigador. Estos formatos deben diseñarse y acomodarse a las necesidades del investigador y al tipo de información que se desea analizar.

El formato que se empleó en esta investigación detalla el documento que se va a revisar y el aspecto o temática que se va a analizar e interpretar, lo fundamental en este instrumento de investigación es determinar claramente con un “sí” o “no” como respuesta la presencia o ausencia, respectivamente, del ensayo académico en las directrices del PEP y en los microcurrículos como tema de enseñanza, aprendizaje y evaluación a través de las disciplinas. (Anexo G).

3.6 Procedimiento de análisis de la información

En este estadio de la investigación, cuando ya se cuenta con los datos que requiere el estudio, se procedió a sistematizarlos, organizarlos y analizarlos, para ello de acuerdo con Martínez, (2004) se realizó la reducción de los datos, la elaboración de las categorías siguiendo un proceso deductivo aplicado a sus propiedades, dimensiones y a las metas que se trazaron en cada uno de los objetivos específicos.

Estos datos se registraron en tablas elaboradas en el programa excel, su interpretación constituyó un aporte valioso para determinar los hallazgos propuestos en cada objetivo y para respaldar la necesidad imperiosa de diseñar una estrategia didáctica orientada a fortalecer la escritura del ensayo académico y a proyectar la creación de un centro de escritura que complemente el trabajo de los docentes y atienda las necesidades de los estudiantes, inicialmente, del Departamento de Lingüística e Idiomas, y posteriormente, de todos los programas de la Universidad de Nariño. En la tabla 2 que se presenta a continuación se puede apreciar la matriz de sistematización del proyecto de investigación.

Tabla 2.
Matriz de sistematización del proyecto de investigación

TÍTULO PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS ESCRITOS POR LOS ESTUDIANTES DE SEXTO SEMESTRE DE DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO									
AUTORA	Dilia del Pilar Navarro Fajardo								
PROBLEMA	¿Cómo fortalecer la producción del ensayo académico escrito, de los estudiantes universitarios, particularmente de los de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño?								
OBJETIVO GENERAL	Fortalecer la producción del ensayo académico escrito de los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño								
Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías	Técnica	Instrumentos	Unidad de análisis	Unidad de trabajo	Recursos	Tiempo	
Identificar las fortalezas y las dificultades en la producción de ensayos académicos escritos que presentan los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés	<ul style="list-style-type: none"> Fortalezas en la producción de ensayos académicos escritos (EA) Dificultades en la producción de EA escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> Motivación Conocimientos previos. Obstáculos cognitivos Obstáculos retóricos. Obstáculos lingüísticos Obstáculos psicológicos 	<ul style="list-style-type: none"> Taller diagnóstico de redacción de un ensayo Grupo focal 	<ul style="list-style-type: none"> Guía del taller diagnóstico. Rejilla para valorar el ensayo Guía de preguntas 	Estudiantes de VI semestre de la Licenciatura en Español e Inglés	10 Estudiantes de VI semestre de la Licenciatura en Español e Inglés	Fotocopias	10 horas	

Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías	Técnica	Instrumentos	Unidad de análisis	Unidad de trabajo	Recursos	Tiempo
Analizar las didácticas empleadas por los docentes del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, para la producción de ensayos académicos escritos por los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés	Estrategias didácticas Empleadas por los docentes	<ul style="list-style-type: none"> Percepciones de los docentes Modelos de escritura Estrategias para monitorear y evaluar Tratamiento de las dificultades. 	Entrevista semiestructurada	Guion de preguntas	Docentes del Departamento de Lingüística e Idiomas	4 Docentes del Departamento de Lingüística e Idiomas orientan asignaturas relacionadas con el desarrollo de competencias comunicativas y otras asignaturas en el programa.	<ul style="list-style-type: none"> Grabadora Copia del guion de la entrevista 	3 horas
Diseñar una estrategia didáctica que responda a las dificultades	<ul style="list-style-type: none"> Estrategia didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> Escritura socializada 	<ul style="list-style-type: none"> Módulo 	<ul style="list-style-type: none"> Talleres Mini ensayo Portafolio 	Estudiantes de VI semestre de la Licenciatura en Español e Inglés	Estudiantes de VI semestre de la Licenciatura en Español e Inglés	<ul style="list-style-type: none"> Material impreso Material digital 	4 meses

encontradas
en la
producción de
ensayos
académicos
escritos de los
estudiantes de
sexto semestre
de la
Licenciatura
en Español e
Inglés de la
Universidad de
Nariño

- Escritura
privada o
personal

4. Análisis e interpretación de la información

Corresponde ahora presentar los resultados del procesamiento de la información obtenida, relacionándolos con las metas trazadas en los objetivos específicos, cuya articulación jerárquica y sinergia hicieron posible concretar el objetivo general de este estudio. En su orden, se empieza por las categorías del primer objetivo específico y se avanza en el recorrido hacia el segundo y tercer objetivo específico, cada paso constituye un nivel previo y condición para continuar el camino que lleva a la meta o logro del objetivo general.

4.1 Identificación de las fortalezas y dificultades del grupo de estudio

Para identificar las fortalezas y dificultades de los estudiantes en la producción de ensayos escritos, se realizó un taller diagnóstico de redacción y un grupo focal para poder conversar con los estudiantes y conocer su opinión y percepciones sobre los aspectos en los que se sienten fuertes y aquellos en los que reconocen sus dificultades en la producción de este tipo de escrito.

Como puede apreciarse en la tabla 3 el taller diagnóstico de redacción, se aplicó a los 39 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés, los resultados reportaron lo siguiente: casi la mitad de los estudiantes (45%) cumple parcialmente (CP) con los criterios o condiciones de calidad del ensayo, estipuladas en la rejilla de valoración, una cantidad menor (35%) no cumple (NC) con ninguno de ellos; considerando los anteriores indicadores, un número importante de estudiantes (80%) tienen problemas para escribir el ensayo académico. Con esto en mente, es preciso resaltar, que solo la quinta parte de los estudiantes (20%) cumple (C) a cabalidad con los criterios y/o condiciones del ensayo, lo cual se registra como fortalezas, este análisis y relación puede apreciarse en la figura 3 que se presenta a continuación.

Figura 4. *Cumplimiento de las condiciones de calidad del ensayo académico*

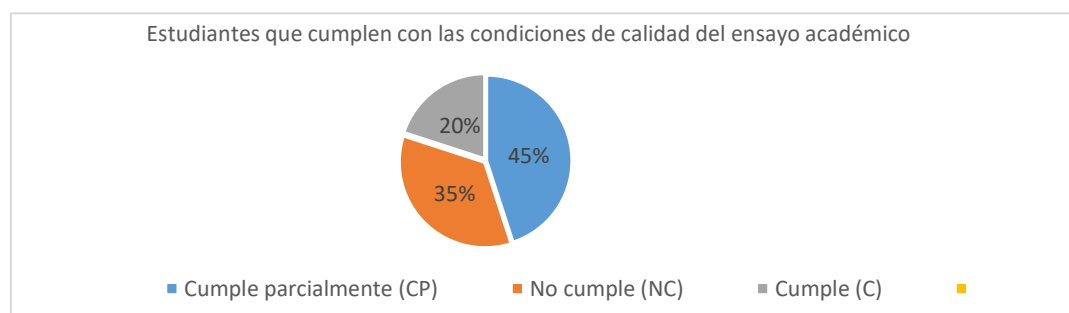


Tabla 3.
Resultados del taller diagnóstico de redacción de un ensayo

1. OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar las fortalezas y las dificultades en la producción de ensayos académicos escritos que presentan los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño.																																		RESULTADO											
CRITERIOS	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	C	CP	NC			
1 ¿El ensayo tiene un propósito comunicativo claro?	C	CP	C	C	CP	CP	C	C	CP	C	C	C	C	CP	C	C	C	CP	C	C	C	C	C	CP	C	CP	C	C	C	C	C	C	C	C	CP	C	C	C	CP	C	C	CP	29	10	0
2 ¿Presenta un título original?	CP	CP	NC	C	NC	C	CP	C	NC	CP	NC	NC	CP	NC	CP	C	CP	C	CP	CP	C	C	C	CP	C	CP	C	C	CP	CP	C	NC	C	C	C	C	NC	C	C	CP	17	14	8		
3 ¿La tesis es clara, precisa y se expresa directamente?	C	NC	NC	C	NC	C	NC	C	NC	CP	NC	NC	C	NC	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	CP	CP	CP	CP	CP	NC	NC	NC	C	C	CP	C	C	C	C	C	C	C	CP	19	8	12
4 ¿Los argumentos apoyan la tesis con razones y evidencias convincentes?	CP	NC	CP	C	CP	CP	C	CP	CP	C	C	C	C	C	NC	CP	CP	NC	CP	C	C	CP	CP	CP	NC	CP	CP	CP	NC	C	C	CP	CP	C	CP	C	CP	CP	CP	CP	CP	CP	13	21	5
5 ¿La profundidad del ensayo es acorde su propósito comunicativo?	C	NC	CP	CP	CP	CP	CP	CP	NC	C	CP	CP	C	CP	NC	CP	CP	CP	C	C	C	CP	CP	C	NC	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	7	28	4
6 ¿Las ideas son pertinentes con la tesis?	CP	CP	CP	CP	CP	CP	C	CP	CP	C	CP	C	C	CP	CP	C	CP	NC	C	C	C	CP	NC	CP	CP	C	C	CP	CP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	CP	19	18	2	
7 El ensayo establece relaciones intertextuales que amplían el tratamiento del tema disciplinar	CP	NC	NC	C	C	CP	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	CP	C	C	CP	CP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	CP	C	C	C	C	C	CP	C	NC	27	8	4
8 ¿Se usan diferentes tipos de argumentos?	NC	NC	NC	CP	NC	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	NC	C	CP	CP	CP	CP	C	CP	NC	C	NC	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC	CP	NC	NC	NC	CP	CP	CP	CP	CP	CP	4	20	15
9 ¿La introducción, el desarrollo y las conclusiones están organizados de acuerdo con un orden cronológico, lógico y de importancia?	C	NC	NC	C	NC	C	C	CP	CP	C	C	C	C	CP	CP	CP	C	NC	C	C	C	C	CP	NC	C	CP	CP	CP	CP	C	C	C	C	CP	C	CP	C	CP	C	CP	CP	CP	20	14	5
10 ¿El ensayo posee coherencia local y global que se evidencia en el tratamiento del tema y en el uso de los conectores?	CP	CP	NC	NC	NC	CP	C	NC	CP	CP	CP	CP	C	C	CP	C	CP	CP	CP	CP	CP	CP	NC	NC	NC	CP	CP	CP	C	CP	CP	CP	NC	NC	NC	NC	CP	CP	CP	CP	CP	5	23	11	
11 ¿El estudiante usa léxico variado y preciso?	NC	C	NC	NC	CP	NC	C	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	C	CP	C	CP	C	C	CP	NC	NC	CP	CP	CP	C	CP	CP	NC	CP	NC	NC	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	7	23	9	
12 ¿Se evidencia variedad en la extensión y en la estructura de párrafos y oraciones?	C	C	CP	C	C	CP	CP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	CP	C	C	CP	C	C	C	C	C	C	C	C	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	NC	C	26	12	1	
13 ¿Se hace uso correcto de las normas ortográficas, gramaticales y de puntuación?	NC	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	NC	CP	C	CP	CP	CP	CP	CP	CP	NC	NC	CP	NC	NC	CP	NC	NC	CP	CP	CP	NC	NC	CP	CP	CP	CP	1	28	10		
14 ¿El ensayo aplica las normas APA para la presentación de trabajos escritos ?	CP	NC	NC	CP	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	CP	C	NC	CP	NC	C	C	NC	C	C	CP	C	CP	C	C	C	C	CP	C	CP	CP	C	C	CP	CP	22	11	6		

VALORACIÓN	SIGLA	DESCRIPCIÓN
Cumple	C	El criterio se cumple plenamente
Cumple parcialmente	CP	Solo se cumplen algunos aspectos del criterio
No cumple	NC	El criterio no se cumple
Estudiante	E	Estudiante

4.1.1 Fortalezas de los estudiantes en la escritura del ensayo académico

Los resultados del taller diagnóstico de redacción, revelaron que las fortalezas de los estudiantes traducidas en conocimientos y habilidades comunicativas, se evidencian en la clara intención comunicativa del ensayo; en el establecimiento de relaciones intertextuales que amplían el tratamiento del tema; en la variedad de la extensión y la estructura de los párrafos y oraciones; en el uso de las normas APA y en el reconocimiento de las convenciones básicas elementales de organización y distribución de la información, es decir, los estudiantes son capaces de escribir ensayos que contienen una breve introducción, argumentación y conclusión. No obstante, las fortalezas registradas en estos aspectos del ensayo solo corresponden a un poco más de la tercera parte del cumplimiento de todas las condiciones en la totalidad de los estudiantes.

Los docentes afirman que las principales fortalezas de los textos producidos por sus estudiantes son: la creatividad, P1 dice *"hay estudiantes que escriben muy bonito y si se los motiva lo hacen muy bien"*, son receptivos a las observaciones que les hace el profesor; P2 afirma que en algunos grupos ha identificado estudiantes que son muy dedicados y hábiles para encontrar información en la web; por su parte P4 afirma: *"Para mí es complicado encontrar las fortalezas de mis estudiantes."*

A las fortalezas anteriormente referidas, debe agregarse aquellas que se identificaron en el grupo focal: los estudiantes demostraron disposición, interés y motivación por mejorar la escritura de sus ensayos, reconocen que las operaciones mentales y las habilidades que se requieren en su producción tienen la doble finalidad de elevar la calidad de sus escritos y de mejorar su rendimiento académico, a esto se agrega, el aporte de sus conocimientos previos y la conciencia de que su rol de futuros maestros de lengua materna, demanda conocer y aplicar correctamente los procesos que están relacionados con la comprensión y redacción de textos.

4.1.2 Dificultades de los estudiantes en la escritura del ensayo académico

Como se anotó en el capítulo precedente, la unidad de trabajo está conformada por los 10 estudiantes cuyos ensayos no cumplen (NC) con los criterios o condiciones de calidad que fueron establecidas en la rejilla de valoración. Los criterios que hacen parte de la rejilla de valoración fueron explicitados en las técnicas e instrumentos de recolección de información; no obstante, es

preciso recordar que están relacionados con la forma (microestructura: textos cohesivos gracias al uso correcto del lenguaje, los signos de puntuación y los conectores lógicos y a la consideración de la gramática de la lengua); con el orden (superestructura del texto) y con el contenido (capacidad para escribir textos que desarrollan y argumentan la posición del destinador).

La tabla 4 que se presenta a continuación informa quienes son los estudiantes que tienen mayor dificultad, el número de estudiantes que tiene dificultades en cada criterio y el total de dificultades por estudiante. Con base en la precisión que hace Ramírez (2010), el logro del o los objetivos de escritura que se propone el destinador, depende de sus habilidades lingüísticas, retóricas y de composición, por lo tanto, de la superación de las dificultades que están asociadas a la ausencia de dichas habilidades. Por otra parte, García Sánchez y Marbán (2002) destacan la escritura como un proceso que concede igual importancia al sujeto, a sus dificultades y a sus fortalezas, agrega que escribir un texto implica producir textos que tengan sentido y significado y que fusionen y activen procesos cognoscitivos, conceptuales, lingüísticos y motores. Entonces, a través de la aplicación de la rejilla de valoración del ensayo, se identificaron obstáculos cognitivos, retóricos, lingüísticos y psicológicos como se observa en la tabla mencionada.

De acuerdo con la información suministrada por los profesores, puede decirse que las dificultades de los estudiantes al escribir un ensayo académico, superan a las fortalezas, ellos destacan las siguientes: no son capaces de mantener el hilo conductor en sus escritos, se pierden, no saben usar los conectores, se evidencia la presencia de errores ortográficos, no pueden organizar ni colocar la información pertinente en las partes básicas del ensayo, tienen fallas en la construcción de las oraciones, en el uso de los signos de puntuación, priman las dificultades en la coherencia del texto.

Tabla 4.
Estudiantes con mayores dificultades en la producción del ensayo académico escrito

ESTUDIANTES CON MAYORES DIFICULTADES EN LA PRODUCCIÓN DEL ENSAYO ACADÉMICO ESCRITO

CRITERIOS O CONDICIONES DE CALIDAD DEL ENSAYO	ESTUDIANTES QUE PRESENTAN DIFICULTADES EN LA ESCRITURA DEL ENSAYO										No. estudiantes con dificultades en cada indicador y porcentaje	
	E2	E3	E5	E14	E15	E18	E23	E24	E25	E31		
1	¿El ensayo tiene un propósito comunicativo claro?											
2	¿Presenta un título original?		NC	NC	NC							3 30%
3	¿La tesis es clara, precisa y se expresa directamente?	NC	NC	NC	NC		NC				NC	6 60%
4	¿Los argumentos apoyan la tesis con razones y evidencias convincentes?	NC				NC	NC			NC		4 40%
5	¿La profundidad del ensayo es acorde su propósito comunicativo?	NC				NC				NC		3 30%
6	¿Las ideas son pertinentes con la tesis?						NC	NC				2 20%
7	El ensayo establece relaciones intertextuales que amplían el tratamiento del tema disciplinar	NC	NC		NC							3 30%
8	¿Se usan diferentes tipos de argumentos?	NC	NC	NC		NC		NC		NC	NC	7 70%
9	¿La introducción, el desarrollo y las conclusiones están organizados de acuerdo con un orden cronológico, lógico y de importancia?	NC	NC	NC			NC		NC			5 50%
10	¿El ensayo posee coherencia local y global que se evidencia en el tratamiento del tema y en el uso de los conectores?		NC	NC				NC	NC	NC		5 50%
11	¿El estudiante usa léxico variado y preciso?		NC					NC	NC		NC	4 40%
12	¿Se evidencia variedad en la extensión y en la estructura de párrafos y oraciones?											
13	¿Se hace uso correcto de las normas ortográficas, gramaticales y de puntuación?					NC			NC	NC	NC	4 40%
14	¿El ensayo aplica las normas APA para la presentación de trabajos escritos ?	NC	NC		NC							3 30%
Número de indicadores en los que se presentan dificultades		7	8	5	4	4	4	4	4	5	4	
Porcentaje de incumplimiento (NC) de las condiciones por estudiante		50%	57%	36%	29%	29%	29%	29%	29%	36%	29%	

VALORACIÓN	SIGLA	DESCRIPCIÓN
No cumple	NC	El criterio no se cumple
Estudiante	E	

4.1.2.1 Obstáculos cognitivos

Este tipo de obstáculos se refiere a la ausencia o vacíos de conocimiento de los estudiantes sobre las características del ensayo académico, el proceso de escritura de este género discursivo y al escaso o elemental conocimiento disciplinar que se refleja en la poca profundidad de los argumentos.

Con base en la información obtenida, se puede afirmar que entre los estudiantes que hicieron parte del grupo de estudio, la cultura o hábito lector es pobre, esto dificulta el proceso y el producto de la escritura, pues no se puede hablar o escribir, sino se conoce sobre el tema. El análisis de la información demostró que los estudiantes no escriben correctamente un ensayo académico porque desconocen el proceso de escritura de este tipo de texto y porque no profundizan sus conocimientos sobre la temática de la disciplina en la que escriben. Esta es una dificultad generalizada en la mayoría de los estudiantes, (80%) quienes no refuerzan la intención comunicativa de su ensayo, con un tratamiento serio y profundo del tema. Los temas son abordados muy sutil y superficialmente, tanto que puede afirmarse que estos textos no corresponden con el nivel de formación y de competencias comunicativas que debería poseer un estudiante que ha cursado más de la mitad de su carrera. Así lo ratifica Carlino (2012) cuando sugiere que los estudiantes universitarios deben: “Aprender a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (370).

En este orden de ideas, los estudiantes refirieron que no poseen la información básica sobre la realización del ensayo porque los docentes, excepto los que orientan las asignaturas de competencias comunicativas, solicitan que se escriban ensayos, pero no les indican cómo deben elaborarlos, ni les informan sobre los criterios que se tendrán en cuenta para evaluarlos.

4.1.2.2 Obstáculos retóricos

Más de la mitad de los estudiantes, presentan problemas retóricos en sus ensayos; es decir, no se concibe de manera anticipada al potencial destinatario; el tratamiento del tema se pierde en consideraciones innecesarias y a veces ambiguas; por consiguiente, se esfuma el propósito del texto y se pierde el efecto que se esperaba lograr en el destinatario.

En los textos que escriben los estudiantes la tesis no es clara, ni precisa, el título del ensayo no es novedoso, tampoco atrapa fácilmente la atención y el interés del destinatario. Por otra parte, hay muchas ideas desconectadas de la macroestructura del ensayo que no son pertinentes con lo que plantea la tesis. Sobre este problema Castro y Sánchez (2013) sostienen que a los estudiantes novatos se les debe enseñar a: “Discutir una propuesta, plantear un problema, defender una tesis, evaluar un marco teórico o metodológico, construir una conclusión y que esto requiere del escritor habilidades que van más allá del simple dominio de las convenciones lingüísticas” (502).

Casi todos los estudiantes, (90%) tienen dificultades para escribir diferentes tipos de argumentos: no tienen claro la función que desempeñan los enunciados en el argumento, por ejemplo: creen que la sola presencia de un conector de comparación o de contraste, automáticamente convierten al argumento en uno de comparación o de contraste, sin que realmente lo exprese.

La mayoría de los estudiantes, (70%) tienen dificultades para escribir argumentos que apoyen fuertemente y con bases sólidas la tesis. Esta deficiencia también está relacionada con los obstáculos cognitivos, vacíos, dudas y falta de información sobre el tema del conocimiento disciplinar al que se alude en el ensayo. Cuando Castro y Sánchez (2013) se refieren a la expresión de la opinión de los estudiantes en los textos académicos, afirman que es preciso fomentar en ellos la formación de un pensamiento complejo que involucre el desarrollo de habilidades argumentativas necesarias para procesar la teoría en “los marcos propios de la disciplina estudiada” para poder emplearlos en la expresión y defensa de una opinión que busca la adhesión del destinatario.

4.1.2.3 Obstáculos lingüísticos

Entre los obstáculos lingüísticos debe mencionarse la dificultad para conectar las palabras, frases, oraciones y párrafos a través de los conectores lógicos, el deficiente uso de los signos de puntuación y de los mecanismos de cohesión y el desconocimiento de la gramática y de la ortografía de la lengua.

En la gran mayoría de los ensayos, (80%) se encontraron varias deficiencias relacionadas con la coherencia local y global, en muchos de estos, la coherencia está seriamente afectada por el

uso incorrecto de los conectores o por la ausencia de estos. En algunos casos los nexos que se usan para relacionar los párrafos causan confusiones y contradicciones, situación que afecta la relación entre las oraciones, los párrafos y la macroestructura del texto.

Una cantidad importante de estudiantes (80%) no usa léxico variado, abundante y preciso en su ensayo, se evidencia entonces pobreza lexical en los escritos, sobre el particular, Bailey (2007) afirma que el estudiante debe ser capaz de comprender y usar tanto vocabulario general como especializado; cumplir con estas funciones del lenguaje, principalmente, aquellas que están relacionadas con el ensayo académico; conocer y producir diversas estructuras discursivas para adquirir nuevos conocimientos e interactuar con otros actores del contexto académico.

Es preocupante referir que, en casi todos los ensayos, (98%) se encontraron errores ortográficos, gramaticales y en el uso de los signos de puntuación. Justamente, porque estos errores son recurrentes, se solicitó que el ensayo diagnóstico se escribiera a mano, con el ánimo de que los estudiantes realizaran el ejercicio y esfuerzo mental de consultar la ortografía de la palabra y escribirla correctamente, en lugar de simplemente activar el corrector de ortografía en el computador. Sobre el uso del computador y de las redes sociales Cassany (2011) afirma que, aunque la digitalización ha diversificado y favorecido las prácticas de lectura y escritura en el contexto académico, se desconoce el tratamiento cuidadoso que debe darse a los recursos y elementos lingüísticos en la escritura y que, en este contexto, los recursos lingüísticos son infrautilizados, situación que deja al descubierto la existencia de un vacío en el desarrollo de prácticas lingüísticas digitales.

Por otra parte, Parrilla (2008), Levis (2006) y Crystal (2002) coinciden en afirmar que el nuevo estado híbrido del léxico empleado por los estudiantes en las redes sociales es el resultado de la brevedad y espontaneidad del discurso verbal y la estabilidad del discurso escrito, respectivamente, y que las conversaciones rápidas que están plagadas de errores ortográficos, omisiones, reducciones, abreviaturas, se han permeado a los documentos que los estudiantes producen en la universidad, como se pudo determinar en el presente estudio. Para cerrar esta parte, es preciso anotar que Halliday y Martín (1993) puntualizaron sobre la importancia que tiene la adquisición y uso del léxico especializado en los textos académicos para el desarrollo de la competencia discursiva y el rendimiento académico.

4.1.2.4 Obstáculos psicológicos

En una investigación sobre la influencia de los factores psicológicos en la escritura realizada por Bustamante, (2011) se estableció que “La enseñanza tradicional de la escritura por tener un componente punitivo y castrante, ha dejado como secuela escritores inseguros que no acuden a su competencia comunicativa porque piensan que hablar y escribir son procesos muy diferentes” (p.51).

En el presente estudio, la información sobre la influencia del estado emocional en la calidad de los textos que producen los estudiantes, se obtuvo del grupo focal, los participantes manifestaron que aún no han superado el consabido y generalizado miedo a la hoja en blanco, aunque ya han cursado la mitad de su carrera, aún experimentan temor al fracaso, a la ridiculización cuando los textos son leídos ante sus compañeros y docente, y a la evaluación punitiva que los ha torturado desde la primaria y secundaria. Agregaron que ellos se preocupan y estresan cuando tienen que escribir un ensayo, más si este debe entregarse escrito a mano, manifiestan que el tiempo para hacerlo no es suficiente y salen a flote sus temores psicológicos y emocionales frente a esta práctica escritural.

Asimismo, los resultados reflejan la actitud pasiva y facilista de los estudiantes quienes esperan que los profesores les indiquen exactamente los documentos y textos que deben leer, en vez de emprender un trabajo serio y responsable de documentación antes de escribir. Sobre este asunto, Pérez y Rincón (2013) expresan su preocupación por la excesiva dependencia del estudiante con relación al profesor, debido a que, en la universidad, la fuente central del conocimiento es la voz del profesor, situación que ha dificultado el ingreso de los estudiantes a la escritura disciplinar.

Es necesario traer a colación una última observación, escuchada en el grupo focal: los estudiantes consideran que requieren más experiencias para aprender a escribir desde el conocimiento disciplinar y sentirse seguros de los textos que producen, pues, durante los casi tres años y medio que están en la Universidad, sólo han escrito seis ensayos, cuatro de éstos fueron solicitados por los docentes que orientan las asignaturas de competencias comunicativas.

Resumiendo, se confirmó que los estudiantes, poseen escasos conocimientos sobre las habilidades lingüísticas, retóricas, discursivas y pragmáticas que debe poseer el destinador para escribir un ensayo, a lo anterior se agrega, el insuficiente bagaje cognitivo disciplinar del estudiante

que le impide tratar con profundidad y propiedad el tema del ensayo, la falta de vocabulario que es consecuencia directa de la ausencia de lectura y de la cantidad y calidad del conocimiento disciplinar, esto se constata en la repetición de palabras y en el deficiente uso de sinónimos y proformas. Se demuestra entonces, como lo afirman varios estudiosos e investigadores del tema en referencia, que en las universidades se exige escribir ensayos académicos y otros documentos, pero no se enseña cómo hacerlo.

4.2 Análisis de las Didácticas Empleadas por los Docentes

A partir de la información recabada en la entrevista semiestructurada realizada a los docentes que hicieron parte de la unidad de trabajo (matriz de vaciado de información Anexo H), se presenta los siguientes resultados: la mayoría de los profesores solicita a sus estudiantes que escriban ensayos para evaluar su asignatura; principalmente, lo hacen en las asignaturas relacionadas con la adquisición de competencias comunicativas, algunos opinan que “*aunque no es una costumbre*”, si lo hacen, otros afirman que no los solicitan porque su materia es más práctica que teórica y que los grupos que orientan son muy numerosos, lo que dificulta el proceso de revisión y evaluación, otro docente afirma que no solicita ensayos a sus estudiantes, que en su lugar, pide que produzcan textos académicos que coinciden con la naturaleza de la asignatura.

Las respuestas de algunos docentes de manera implícita refieren que son los docentes que orientan las asignaturas de competencias comunicativas en la universidad quienes deben ocuparse del desarrollo de las habilidades de escritura en los estudiantes; de manera análoga a lo que ocurre en la educación básica y media, con los docentes de castellano y literatura. Bajo esta perspectiva, Carlino (2005) afirma: “Esta responsabilidad no puede solo confiarse al docente de lenguaje y comunicación, sino al especialista de cada disciplina, quien conoce las convenciones de su área de conocimiento ... y está familiarizado en el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar” (p.2).

Por otra parte, al preguntarles sobre las recomendaciones que proporcionan a sus estudiantes para escribir el ensayo, mencionan: el tipo de texto, su estructura, sus contenidos, la forma del texto, el tipo de argumentos, las características del texto escrito (la coherencia, la

cohesión), se enfatiza en la intertextualidad y en el tipo de citas que debe usar en el ensayo. Otros, entregan una guía para la elaboración del ensayo, informan sobre la bibliografía que deben consultar y los modelos de ensayos que deben seguir.

Sobre el modelo de escritura que el docente emplea para enseñar se citan los siguientes: el modelo cognitivo de Hayes y Flower, la propuesta de van Dijk trabajada desde los niveles del texto, la textolingüística y la teoría de la enunciación. Otro profesor (P1) se refirió a los modelos que *“entraron en vigor en la década de los años ochenta que consideran procesos de pre-escritura, lluvia de ideas, organización de las mismas, la revisión de la redacción y la post-escritura o edición en la que se elabora la versión final del ensayo”*. Como bien se sabe, la mayoría de los modelos de escritura mencionados son de corte cognitivo, se centran en el trabajo individual de escritura y en los procesos de escritura ordenados jerárquicamente de acuerdo con una estructura lógica mental necesaria; en contraste con lo anterior, las últimas tendencias hablan de una perspectiva sociocognitiva y cultural aplicada a la escritura, en la que el proceso de generación de ideas y de escritura se realiza en grupos de trabajo y entre iguales y no siempre es tan lineal y organizado, claro está, sin que esta apreciación se convierta en una apología al desorden y al caos.

A partir de los aportes de Swales (1990), se habla de un nuevo enfoque de la escritura conocido como sociocognitivo o *“nueva prosa retórica”* que se centra en el análisis del género discursivo como acción social y su relación con las comunidades académicas que lo generan, posición que equivale a reconocer la importancia que tiene el contexto en las actividades de escritura para desarrollar prácticas de escritura socializadas y contextualizadas. En el mismo sentido, Bazeman (1988) afirma que en la universidad la escritura debe concebirse como una práctica situada y *“bien diferenciada”* que varía de acuerdo con los objetivos disciplinares y sociales de las comunidades académicas donde tiene lugar.

Entre las técnicas que usan para monitorear el proceso, los docentes mencionan las siguientes: autoevaluación, coevaluación y la evaluación, éstas son aplicadas de acuerdo con una rejilla que se entrega previamente a los estudiantes. Para otro docente, es importante monitorear la superestructura, la microestructura y la retórica; mientras que otro docente, se centra en la revisión exhaustiva de cada una de las partes que conforman los documentos académicos que solicitó; asimismo, el profesor 3 (P3) informó: *“en la programación de la asignatura destino tiempo para*

hacer atención personalizada a los estudiantes y hacerles caer en cuenta de los errores que cometen.”

Los parámetros más usados para evaluar los ensayos de los estudiantes son: estructura, coherencia, cohesión, las características del texto, la enunciación, el desarrollo de las ideas, el uso de los diferentes tipos de argumentos. El docente P3 afirma: *“Cuando reviso la superestructura me concentro en la introducción, la argumentación y en las conclusiones; en la microestructura analizo la transformación de las oraciones, la coherencia lineal y la cohesión; en la macroestructura, evalúo si los argumentos sustentan la tesis, las transiciones entre los párrafos, los mecanismos de cohesión y el léxico.”* Una de las visiones sobre cómo debe hacerse la evaluación de la escritura desde los actuales enfoques, es la de Mosher (1997) quien sugiere que ésta debe ser un mecanismo para “descubrir ideas y pensar críticamente” agrega que es necesario repensar y modificar los mecanismos de corrección de la escritura, asumirla como un proceso y no como un producto acabado, replantear los tiempos que se dan a los estudiantes para escribir y erradicar la concepción de que el estudiante escribe para el docente y reemplazarla por aquella que entiende a la escritura como la práctica que se hace para aprender y para tener el placer de ser leído por los compañeros de grupo y por los pares.

Cuando se preguntó a los docentes sobre el tratamiento que dan a los errores identificados en los ensayos escritos por los estudiantes, respondieron que ellos hablan con sus estudiantes para analizar las fallas, hacer recomendaciones y evitar que se repitan, mencionaron que hacen hincapié en la necesidad de reiterar la tesis a través del ensayo como mecanismo para garantizar la coherencia y unidad del escrito y en la profundización del tema a través de fuentes de consulta. P4 dice: *"les presento su propio ensayo, explicando los errores para que no caigan en ellos."* Sobre el tema en referencia Pérez y Rincón (2013) anotan que la corrección de los errores de escritura no debe emplearse como una penalización, sino como un aprendizaje progresivo que puede realizarse entre pares o en grupos de trabajo para lograr que aprendan de los errores de los otros y la manera en que se los puede superar.

Los docentes entrevistados han publicado artículos en la revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje de la Universidad de Nariño y en la revista Tiempos Nuevos de la Universidad CESMAG, también han publicado libros y artículos en la editorial de la Universidad de Nariño.

Los profesores informaron que emplean sus escritos como modelos para motivar a sus estudiantes a escribir y como estrategia de enseñanza.

Como puede apreciarse en el discurso que se ha tejido hasta este punto, con base en la información suministrada por los estudiantes y los docentes que hacen parte de la unidad de trabajo, se evidencia entre ellos, incongruencias y distanciamientos entre lo que afirman los unos y los otros sobre un mismo tema: mientras los profesores entrevistados, dicen que utiliza la escritura del ensayo como una estrategia para evaluar el contenido de las asignaturas que orientan, los estudiantes afirman que esta actividad solo la realizan los docentes de competencias comunicativas; aunque los docentes manifestaron que la escritura de ensayos, hace parte de la cultura académica del programa de Licenciatura en Español e Inglés, los estudiantes informaron que en más de la mitad de su carrera, solo han escrito seis ensayos y que la gran mayoría de éstos (4), fueron solicitados por los docentes de competencias comunicativas; entonces, fue necesario acudir a una nueva fuente de información para tratar de esclarecer el asunto, en este caso se hizo la revisión documental de 6 microcurrículos de las asignaturas de semántica, competencia comunicativa del castellano III, competencia comunicativa IV, literatura infantil y pedagogía, sociolingüística y corrientes lingüísticas, también se revió el Programa Educativo del Programa (PEP).

Los resultados de la revisión documental informan que un microcurrículo menciona la producción del ensayo académico entre las estrategias de evaluación y le asigna un porcentaje significativo de la calificación final; en otro se habla de “*ensayos tipo informe*” y en otro de “*informes escritos*”, en el resto de los programas revisados, no se hace ninguna referencia a la escritura de ensayos. (Anexo I).

Corresponde ahora hacer referencia al contenido del PEP de la Licenciatura en Español e Inglés, de la revisión de este documento se tiene que el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua materna se trabaja desde la perspectiva discursiva y pragmática, procurando siempre el desarrollo integrado de las cuatro habilidades comunicativas y la generación de un discurso fluido que se apoye en argumentos sólidos derivados de la acción dialógica con el otro. El desarrollo de la escritura y la lectura son tareas prioritarias en todas las asignaturas, tal como lo describe la estructura y organización de los contenidos, la malla curricular, el perfil del

egresado y el modelo pedagógico del programa que exige y forma en las habilidades, conocimientos y destrezas que requiere el pensamiento crítico.

4.3 Cualificación de la producción de ensayos académicos escritos por los estudiantes

Después del logro de los objetivos precedentes, hace su aparición la propuesta didáctica, cometido trazado en el tercer objetivo de esta investigación: diseñar una estrategia didáctica que responda a las dificultades encontradas en la producción de ensayos académicos escritos por los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño. El diseño e implementación de la propuesta se llevó a cabo en el marco de las asignaturas psicopsicolingüística y modelos curriculares que orientó la investigadora con el grupo de estudio.

La propuesta se aplicó a los 39 estudiantes del sexto semestre, pues, todos eran estudiantes activos de las asignaturas mencionadas, no obstante, se enfatizó en los 10 estudiantes que hicieron parte del grupo de estudio porque ellos presentaron un alto porcentaje de dificultades al escribir el ensayo académico.

Los estudiantes se movieron con facilidad a través del módulo, gracias a la explicación oportuna que se hace en la presentación del mismo sobre las gráficas y las frases que están asociadas al significado de los íconos que se emplean: es decir, el estudiante aprendió que cuando en el margen izquierdo, en su orden, aparece: un cofre abierto que deja ver un tesoro en su interior, debe buscar entre sus conocimientos previos y aplicar las pautas nuevas que ofrece el módulo para desarrollar el taller; cuando miran una flecha que llega a su meta, se está informando sobre el objetivo del taller o actividad; cuando aparece el búho leyendo atentamente, debe leer y pensar antes de desarrollar el taller; las actividades y talleres de la primera parte cierran con un ícono que muestra un grupo de jóvenes que están hablando, éste indica que debe socializar sus respuestas, sus textos, acceder a las respuestas de sus compañeros y regular el escrito de sus compañeros de grupo y de los otros estudiantes del curso.

En la segunda parte del módulo, la estructura se modifica, porque como su denominación lo indica es un espacio que se dedica a la escritura personal o privada del estudiante; contiene talleres individuales de escritura; por lo tanto, utiliza los primeros tres íconos y el último se cambió por otro que invita al aprendiente a enviar al correo del docente los productos parciales y finales

de su proceso de escritura, así lo entiende el estudiante cuando encuentra el símbolo arroba @ escrito en un sobre.

Durante las sesiones los estudiantes participaron activamente, se generaron espacios para el diálogo e interacción entre los integrantes de los grupos de trabajo, los pares y la totalidad del grupo de estudiantes con la docente. La realización de los primeros talleres que corresponde a la escritura situada y socializada lograron que el estudiante perdiera el miedo a escribir, el hielo se rompió y los lazos de amistad que se generaron en los espacios de interacción, animaron al estudiante a compartir su escrito con los demás y emprender procesos de escritura regulada donde todos aprenden de los errores de los demás, corrigen y permiten sugerencias sobre sus producciones.

La escritura colaborativa o pública que se llevó a cabo en los primeros encuentros, capacitaron al estudiante para trabajar de manera individual, pero de la mano de su docente, la realización de los talleres de la segunda parte o escritura privada, facultaron al estudiante para conocer y manejar adecuadamente los mecanismos lingüísticos, retóricos, discursivos y pragmáticos presentes en las cualidades del texto, asimismo, se ejercitaron en el manejo de las normas APA, insumo imprescindible en el ejercicio de la escritura desde las disciplinas que debe realizarse en el ensayo académico.

La falta de monitoreo del proceso de escritura por parte del docente es una de las razones que, según los estudiantes, dificulta la superación de sus problemas de producción del ensayo académico escrito, para solventar esta situación, se diseñó un portafolio que reúne las producciones de los estudiantes, desde el inicio de la implementación de la propuesta didáctica hasta la ejecución y logro del reto final que consistió en escribir un ensayo académico. Así las cosas, el estudiante cuenta con un documento que registra los avances en el proceso de cualificación de la escritura del ensayo académico. Las rúbricas que registran los resultados de la evaluación de los escritos evidencian los cambios favorables y el mejoramiento de la calidad de los mismos.

En el portafolio se pueden encontrar los talleres desarrollados en grupo e individualmente y los talleres de redacción: taller diagnóstico, el miniensayo (que se solicitó en el taller 26 titulado *aprendido a partir del ejemplo, empecemos por el miniensayo*) y el ensayo final, los tres están acompañados de las correspondientes rejillas de revisión. Para menguar el efecto negativo que produce ver los errores resaltados con color rojo por todas partes del texto, los textos fueron

corregidos usando una connotación semiótica, previamente convencionalizada con los estudiantes: en donde el color azul muestra los errores ortográficos; el color naranja los errores de redacción, comunica que en el proceso de escritura se presentan transiciones y que las dificultades pueden ser superadas; el color verde, destaca las fortalezas del estudiante en la citación de referentes de obligada y necesaria referencia y en el uso estético-científico, especialmente bello e interesante, de una frase o de una palabra (Anexo J). Es necesario precisar, como se sugirió en la propuesta didáctica que varios textos se corrigieron individualmente, otros en los grupos de trabajo, otros entre pares y otros fueron empleados por la docente para mostrar y explicar los errores e indicar la forma de superarlos, claro está sin mencionar el nombre del autor del documento.

Para que el estudiante realice con seriedad, compromiso, entusiasmo, motivación y creatividad el ensayo académico final, se volvió a explicar el proceso de producción del ensayo, se entregó la guía donde se especificaron las instrucciones y la rejilla que detalla los criterios de evaluación. El tema fue de libre elección, la única condición era que debía escribir sobre un tópico o asunto que les llamara la atención, o que fuese de su preferencia, en el marco de las asignaturas de psicosociolingüística y modelos curriculares (Anexo K). Adicionalmente, se informó que se premiaría los mejores diez ensayos, obsequiando al autor una copia del libro *Pregúntele al ensayista de Fernando Vásquez Rodríguez*, acción que evidentemente se cumplió al finalizar el semestre.

Aunque no hace parte de los objetivos de esta investigación, la información obtenida de los profesores entrevistados en este estudio y la experiencia docente de la investigadora en los programas del Departamento de Lingüística e Idiomas y en los cursos de Lectura y Producción de Textos que ofrece la Universidad de Nariño, a manera de recomendación, se proyecta la creación del Centro de Escritura del Departamento de Lingüística e Idiomas *aprender para escribir y escribir para aprender*; pues, los profesores aducen que los grupos numerosos, la labor académica que deben cumplir y la falta de tiempo, impiden atender de manera oportuna y eficiente las necesidades de cualificación de los procesos de escritura de los estudiantes.

Entonces, con el módulo que surgió de este estudio se capacitaría a los estudiantes que estén interesados en fungir como monitores para que, mediante un trabajo entre pares, ayuden a sus compañeros a superar los obstáculos que se les presenta en la escritura. Por consiguiente, la propuesta de creación del centro de escritura es un valor agregado del presente estudio, que además

de ser necesario, pertinente y factible, permitiría aprovechar los talentos de los estudiantes que tienen grandes fortalezas en la producción escrita, en favor de quienes presentan dificultades.

4.4 Propuesta didáctica

Es oportuno ahora, presentar la propuesta didáctica *El ensayo académico, una experiencia de aprendizaje en la cultura de las disciplinas*, constituye el logro más importante de la presente investigación, se concibió, diseño e implementó para dar cumplimiento al objetivo general de este estudio, es decir, para cualificar la producción del ensayo académico escrito por los estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño.

La propuesta se concretó en un módulo de escritura del ensayo académico titulado *El ensayo académico, una experiencia de aprendizaje en la cultura de las disciplinas*, está organizado en torno a dos ejes orientadores denominados: escritura situada y socializada y escritura privada o personal que corresponden a la primera y segunda parte respectivamente, el objetivo de este engranaje es aprovechar los beneficios de la escritura pública o colaborativa, en la que tienen lugar las interacciones verbales con el docente y entre pares para familiarizar a los estudiantes con la escritura del ensayo académico, una vez superado este reto, se avanza a la segunda parte donde el ejercicio de escritura es personal, aquí se conjuga el conocimiento disciplinar, la cultura, la ideología y la ontología social con el estilo personal y el saber del estudiante; entonces, se camina con paso firme hacia la autonomía en el conocimiento y en la escritura.

La primera parte contiene 26 talleres que de acuerdo con su temática fueron ubicados en las siguientes secciones que sugieren al estudiante la manera de fortalecer la escritura de cada una de las partes del ensayo: títulos que impactan y atrapan la atención; tesis que generan controversia y exigen contraargumentos; introducciones que orientan al lector y lo invitan a leer el ensayo; argumentos que se fortalecen gracias al conocimiento disciplinar, y conclusiones coherentes que revelan la posición del destinador. En consonancia con la naturaleza de esta parte de la propuesta didáctica, las actividades y talleres se realizaron en grupos de trabajo, en binas y con la interacción con el profesor.

Las secciones de la segunda parte, denominadas: laboriosidad y cuidado del texto a través de sus cualidades; la literacidad crítica y argumentativa se edifica en un contexto polifónico, y el uso de los signos de puntuación cohesiona al texto y comunica, se desarrollan a través de 16 talleres

que están enfocados en el manejo cuidadoso de la microestructura del ensayo académico; en las redes de relaciones y de referencias lineales, globales, internas y externas que se tejen para cumplir con las condiciones, cualidades y exigencias que demanda el discurso escrito, asumido como un acto personal, creativo, sociocultural y de apertura que ejecuta el destinador, para crear vínculos, para transmitir sensaciones, para escuchar y reconocer la propiedad intelectual de las voces de otros autores y para reflexionar con el fin de establecer puntos de encuentro y disensos que enriquecen el contenido del ensayo académico.

La estructura, presentación y medios de acceso al módulo, fueron pensados para que el estudiante pueda pasar de la apatía, el temor y la tensión que impone la tarea de la escritura, a procesos de interacción donde el trabajo entre pares, en grupo y con el acompañamiento del profesor, los anima a compartir sus escritos, a examinar los de sus compañeros, a aceptar y hacer sugerencias para mejorar la calidad de los mismos, en suma, a vehicular sus conocimientos a través de la escritura y a cimentar su presencia en la cultura académica discursiva.

Los talleres y actividades del módulo versan sobre temas relacionados con el conocimiento disciplinar de las asignaturas que orientó la investigadora con los estudiantes que hicieron parte del grupo de estudio: crecimiento humano y lenguaje; el saber lingüístico; lenguaje vs. comunicación animal; teorías de adquisición de la lengua materna; teoría de Piaget sobre el lenguaje y el pensamiento en el niño; políticas de planeación lingüística en Colombia; teoría de la enunciación; escritura académica; preparación de profesionales para las demandas de la práctica, la crisis de confianza en el conocimiento profesional; bilingüismo; comunidad de habla, el Cratilo sobre el origen de los nombres; lenguaje inclusivo; patologías del lenguaje; análisis crítico del discurso; variedades sociolingüística, entre otros. También se encuentran talleres que proponen actividades con temáticas de la cotidianidad que invitan a reflexionar, a profundizar en el conocimiento, a asumir una posición y a escribir.

El estudiante puede transitar libremente a través del módulo e interpretar lo que se le propone, por medio de un proceso de simbolización que funciona con un sistema de íconos que evocan la necesidad de partir de los conocimientos previos; de conocer las metas u objetivos del taller de escritura; de la simbiosis que debe existir entre la lectura, la reflexión y la escritura; de la socialización de los productos de la práctica de escritura entre los actores participantes y del contacto que debe mantener con el docente para recibir la correspondiente retroalimentación y

hacer entregas parciales y finales de los productos de la escritura. Así pues, los íconos que se emplean son los siguientes:



Busca entre tus conocimientos y recuerda estas nuevas pautas



Objetivo del taller/actividad



Lee, piensa y escribe (talleres a desarrollar)



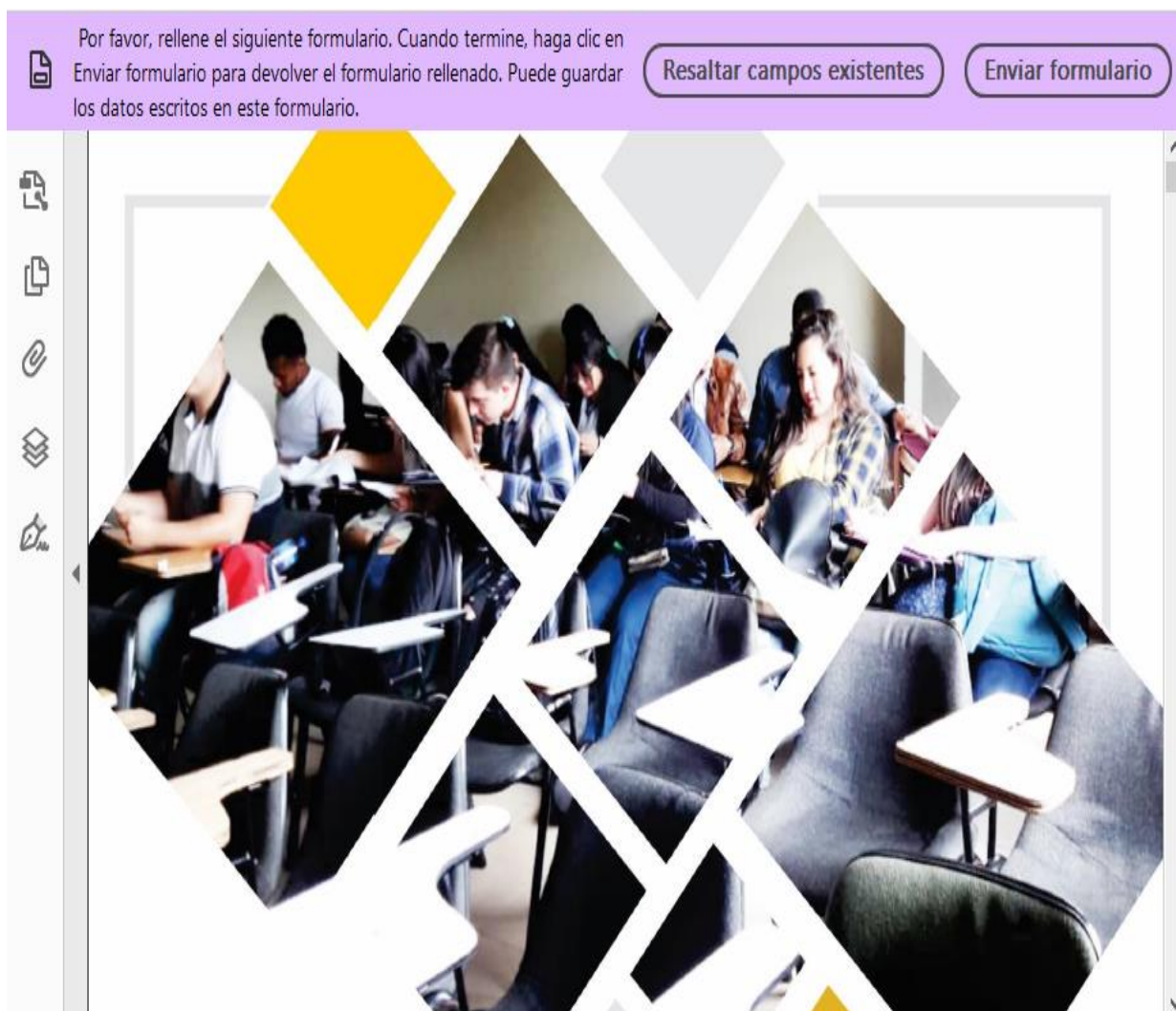
Socializa tu respuesta y conoce la de tus compañeros



Responde y envía tu respuesta

El módulo está disponible en medio físico para las clases presenciales y en medio virtual para los cursos que se orienten bajo esta modalidad y para que los estudiantes en cualquiera de las dos modalidades puedan realizar los ejercicios en casa, sobre todo los de la segunda parte que se centran en el desarrollo de habilidades para la escritura personal o privada. Con relación al acceso del documento a través de la web, se crearon dos mecanismos: uno de ellos es por medio de un formulario de Adobe Acrobat que permite realizar y registrar los resultados de las actividades en los espacios que están activados para tal fin, las respuestas son automáticamente direccionadas al correo del docente, quien, a su tiempo, hará la correspondiente evaluación y retroalimentación, como puede apreciarse en la figura 4.

Figura 5. Formato de Adobe Acrobat de envío de las respuestas de los talleres



Otro de los medios de acceso a través de la web es en la modalidad de módulo electrónico al que se puede llegar por medio del siguiente enlace: <https://flipbookpdf.net/web/site/0e445a0ab9f3300abadb80d7c1d900592ae90f6cFBP25262387.pdf.html>. En la figura 5 puede apreciarse la primera página y las flechas para avanzar a través del documento hasta las últimas páginas y para regresar al principio.

Figura 6. *Presentación del módulo electrónico*



Debido a la extensión de la propuesta didáctica que contiene 76 páginas, en este documento solo se presentan en las figuras 6, 7 y 8 las páginas preliminares, la descripción de las partes de la propuesta y las referencias, respectivamente, el documento completo será enviado en medio magnético. Para cerrar, es preciso informar que el módulo cuenta con las autorizaciones del Departamento de Lingüística e Idiomas y de los estudiantes que hicieron parte de la unidad de trabajo, para hacer uso de los derechos de imagen (Anexos L y M).

Figura 7. Páginas preliminares del módulo



EL ENSAYO ACADÉMICO,

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN LA CULTURA DE LAS DISCIPLINAS

Delia del Pilar Navarro Fajardo
Autora

Universidad de Nariño | Facultad de Educación
Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas

TABLA DE CONTENIDO

- Presentación 3
- Objetivos 6
- Justificación 7
- Marco de referencia 9

Primera parte

Escritura situada y socializada

- I. Títulos que impactan y atrapan la atención 11
- II. Tesis que generan controversia y exigen contra-argumentos 19
- III. Introducciones que orientan al lector y lo invitan a leer el ensayo 28
- IV. Argumentos que se fortalecen gracias al conocimiento disciplinar 33
- V. Conclusiones coherentes que revelan la posición del destinatario 48

Segunda parte

Escritura privada y personal

- I. Laboriosidad y cuidado del texto a través de sus cualidades 53
- II. La literacidad crítica y argumentativa se edifica en un contexto polifónico 66
- III. El uso de los signos de puntuación cohesionan al texto y comunica 68

Referencias 74

Presentación

El módulo *El ensayo académico, una experiencia de aprendizaje en la cultura de las disciplinas* es una estrategia didáctica que emergió de la investigación realizada con los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño, está diseñado para atender los requerimientos que demanda la producción escrita del ensayo académico, incluso de otros géneros discursivos que de manera similar al ensayo, cumplen como vehículos de transmisión y transformación del conocimiento disciplinar.

Su estructura está organizada en torno a dos ejes orientadores denominados, escritura situada y socializada y escritura privada o personal que corresponden a la primera y segunda parte respectivamente, el objetivo de este engranaje es, en primera instancia, aprovechar los beneficios de la escritura pública colaborativa, en la que tienen lugar las interacciones verbales con el docente, con los compañeros de los grupos de trabajo y de los pares, para familiarizar a los estudiantes con la escritura del ensayo académico y posteriormente, animarlos a enfrentar el reto de la escritura personal o privada, espacio altamente fructífero donde se conjuga el conocimiento disciplinar, la cultura, la ideología y la ontología social de la comunidad académica discursiva y se avanza con paso firme hasta la

autonomía en el conocimiento y por lo tanto en la escritura.


Las actividades y talleres de la primera parte están centradas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, retóricas y pragmáticas que se requieren para escribir las partes del ensayo académico, atendiendo a la naturaleza de la escritura situada y socializada, estas se realizan en grupos de trabajo, en binas y a través de la interacción y la retroalimentación que se recibe del docente. Entonces, cada sesión remite a las partes del ensayo académico, éstas constituyen niveles que deben superarse por medio de la realización de talleres, conversatorios, debates y búsqueda de información que preparan a los estudiantes para avanzar al siguiente nivel después de haber superado el reto precedente.

Así pues, en la primera parte, se fortalecerá la escritura: se aprenderá a escribir títulos que impactan y atrapan la atención; tesis que generan controversia y exigen contra-argumentos; introducciones que orientan al lector y lo invitan a leer el ensayo; argumentos fortalecidos con el conocimiento disciplinar y conclusiones coherentes que revelan la posición del destinatario. Estas son las denominaciones que identifican las sesiones del módulo las cuales contienen 25 talleres y actividades diseñadas para cada fin.

Las sesiones de la segunda parte: escritura privada o personal, denominadas: laboriosidad y cuidado del texto a través de sus cualidades, la literacidad crítica y argumentativa se edifica en un contexto polifónico, y el uso de los signos de puntuación cohesionan al texto y comunica, se desarrollan a través de 16 talleres que están enfocados en el manejo cuidadoso de la microestructura del ensayo académico; en las redes de relaciones y de referencias lineales, globales, internas y externas que se tejen para cumplir con las condiciones, cualidades y exigencias que demanda el discurso escrito, asumido como un acto personal, creativo, sociocultural y de apertura que ejecuta el destinatario, para crear vínculos, para transmitir sensaciones, para escuchar y reconocer la propiedad intelectual de las voces de otros autores y para reflexionar con el fin de establecer puntos de encuentro y diálogos que enriquecen el contenido del ensayo académico.

Los temas de los textos, talleres y de las actividades que se proponen en la primera y segunda parte del módulo, versan sobre el conocimiento disciplinar de los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés que se adquieren en el marco de las asignaturas psicopsicolingüística y modelos curriculares y sobre asuntos de la cotidianidad de los estudiantes que incluyen sus interacciones verbales y escritas, situación que no implica, dejar de lado la perspectiva crítica del ensayo académico, en la que es necesario aprender a buscar información, a pensar y a reflexionar para resolver un problema de conocimiento y de escritura. Es preciso mencionar que no se determina la duración de la mayoría de las actividades y de los talleres, no solo porque la realización de éstas requiere de dos y hasta tres sesiones o encuentros, sino porque se espera que la escritura se convierta en una acción placentera que se comparte con los demás, que potencia el desarrollo del pensamiento y mejora el rendimiento académico.

En atención a lo dicho, para enseñar a escribir, primero es importante hurgar entre los conocimientos previos del estudiante e invitarlo a recordar ciertas pautas nuevas; posteriormente, conocer el objetivo de la actividad; interactuar para escribir cooperativamente, autorregularse y regular la escritura de los demás y contar con la retroalimentación oportuna del docente. Por ello, para orientar a los usuarios del módulo se emplea los siguientes íconos:



Busca entre tus conocimientos y recuerda que (conocimientos)



Objetivo de la actividad



Lee, piensa y escribe (ejercicios o desarrollo)



Socializa tu respuesta y conoce la de tus compañeros



Responde y envía a tu docente

Los talleres y actividades del módulo están disponibles en medio físico y virtual a través de un formulario de Adobe Acrobat que permite realizar las actividades, desarrollar los talleres y registrar los resultados de la escritura colaborativa y de la privada. Las respuestas serán direccionadas al correo del docente que, a su tiempo, brindará la correspondiente retroalimentación. Los actores comprometidos, docente y estudiante, conservarán los productos intermedios de la escritura porque estos fundamentan el resultado final y son testimonio de la superación de las dificultades y de la cualificación del ensayo académico. Por otra parte, el docente intervendrá en el proceso

y en la revisión del texto definitivo en calidad de lector, colaborador, consejero y orientador y no como juez, condenador o descalificador.

Después de esta descripción, es oportuno invitar a los futuros docentes de lengua castellana, a los estudiantes de la Universidad de Nariño de otros programas, a los docentes del Departamento de Lingüística e Idiomas y a los docentes de cualquier área del conocimiento a aprovechar el potencial creativo que las ha ofrecido el lenguaje, para desarrollar sus competencias comunicativas disciplinares y las de sus estudiantes, pues como todos bien sabemos: se aprende para escribir y escribe para aprender.

5



Objetivos

General

Convertir la práctica de escritura del ensayo académico en un proceso cognitivo y social que permita crear, recrear y comunicar el conocimiento desde las distintas disciplinas que cursan los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño.

Específicos

- Generar ambientes de enseñanza, aprendizaje, regulación y evaluación que armonicen y fusionen los conocimientos previos y los nuevos con los factores personales que intervienen en la producción del ensayo académico escrito.
- Desarrollar habilidades cognitivas, de producción del conocimiento y de composición que potencien la escritura del ensayo académico.
- Propiciar espacios de escritura colaborativa que fortalezcan la producción del ensayo académico escrito.

6

Justificación

La justificación, pertinencia y necesidad de diseñar e implementar una estrategia didáctica que fortalezca la escritura del ensayo académico, se evidencia en los vacíos y dificultades que tiene los estudiantes cuando enfrentan la "tarea" de escribir este género discursivo: ellos no conocen el proceso ni las estrategias que deben emplear, algunos tampoco cuentan con las habilidades lingüísticas y discursivas que se requieren para producir este tipo de textos, otros estudiantes e incluso algunos docentes, creen que éste es un resumen o un compendio de aportes de autores que han conceptualizado sobre el tema de consulta que asignó el profesor; otros docentes, aunque son conscientes de la complejidad de este género discursivo y de los procesos de pensamiento que deben ejecutarse en el procesamiento y registro de la información, exigen a sus estudiantes producir ensayos académicos desde el primer semestre.

Los talleres y actividades del módulo El ensayo académico, una experiencia de aprendizaje en la cultura de las disciplinas, se concibieron, elaboraron e implementaron para atender las dificultades que presentaban en la escritura del ensayo académico los estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés. La mencionada propuesta didáctica, coincide

con las orientaciones de autores como Monserrat Castelló (2009), Daniel Cassany (1986) y Roberto Ramírez (2010), quienes destacan la función de las interacciones verbales; de las prácticas de escritura colaborativa (con los integrantes del grupo, con los iguales y con el docente) y de la conciliación y responsabilidad del estudiante frente a sus propios escritos y al de sus compañeros.

Así que, el módulo parte del fortalecimiento de las competencias comunicativas disciplinares verbales del ensayo académico que se lleva a cabo a través de la escritura colaborativa, para luego catapultar al estudiante a la aventura de la escritura privada; así las cosas, los talleres invitan a usar los conocimientos previos, a establecer metas claras de escritura, a leer y a pensar antes de escribir y a socializar los resultados o productos para recibir la correspondiente regulación del par, del compañero del grupo de trabajo y del docente.

Este esfuerzo que está encaminado a fortalecer la escritura del ensayo académico, se justifica y se torna relevante, si no se pierde de vista que los procesos de literacidad académica son eventos sociocognitivos, lingüísticos, pragmáticos, discursivos y semióticos que transforman la identidad del estudiante de

7

bachillerato que debe convertirse en estudiante universitario y posteriormente en profesional. Este cometido debe ser emprendido por toda la comunidad académica: involucra al estudiante, al profesor de lengua castellana y de competencias comunicativas de la lengua materna, a los docentes de todas las asignaturas del currículo y a la institución educativa.

El éxito de la realización de las actividades y talleres que propone el módulo para cualificar el procesamiento del discurso de las asignaturas que hacen parte de la malla curricular del Programa de Licenciatura en Español e Inglés, y el correspondiente registro y transformación del conocimiento a través del ensayo académico, será una realidad si se tiene en cuenta que las disciplinas habitan en los discursos y que según Castelló (2009) a través de las prácticas de escritura académica, los estudiantes aprenderán a: "identificar las condiciones de cada una de las situaciones comunicativas, a reconocer sus matices diferenciales y a adaptarse a situaciones comunicativas diferentes y particulares" (p.47) como lo es la producción escrita del ensayo académico.

Esta propuesta didáctica que contiene 42 talleres, puede ser aprovechada por los

estudiantes que conformaron el grupo de estudio, por los estudiantes de otros programas, por los docentes del Departamento de Lingüística e Idiomas y por docentes de otras carreras de la Universidad de Nariño; es decir, beneficiará a la comunidad educativa de la institución porque brinda herramientas para lograr la adaptación sociocognitiva, cultural y emocional del estudiante que inicia sus estudios universitarios y de esta manera, asegurar su permanencia en la universidad hasta la culminación exitosa de sus estudios.

Además, entre los vacíos y necesidades que detectó la presente investigación, está la ausencia de espacios destinados a potenciar la producción escrita en la academia, lo que convierte a esta estrategia didáctica, en una herramienta que podrá emplearse para capacitar a los tutores que harían parte del Centro de escritura aprender para escribir y escribir para aprender, propuesta que se presenta a manera de recomendación para atender una necesidad sentida entre los docentes, relacionada con la falta de tiempo de los mismos para guiar a un gran número de estudiantes en su proceso de producción escrita.

8

Marco de Referencia

En este acápite se abordará los conceptos clave que aparecieron en el recorrido que se hizo a través de la senda de la didáctica de la escritura del ensayo académico: allí aparecieron los términos escritura y escritura académica, otros senderos condujeron hacia el ensayo académico, sus características, partes, habilidades y recursos lingüísticos, retóricos y discursivos que se requieren en su producción; finalmente, fue posible llegar a un lugar, donde de todas partes surgieron los conceptos de alfabetización académica; competencias comunicativas disciplinares; escritura epistémica; literacidad; escritura desde las disciplinas; escritura situada y socializada; escritura personal o privada; escritura colaborativa; regulación de la escritura entre pares, integrantes de grupos de trabajos y entre docente y estudiante; retroalimentación; valoración de los productos intermedios del proceso de escritura, procesos sociocognitivos, géneros discursivos, cualidades del texto, polifonía, intertextualidad, normas APA, entre otros.

Varios autores como Teberosky (2000), Olson (1997), Ramírez (2010), Barthes (1973), Vigner (1982), Cárdenas (2012) y Cassany (1996) entre

otros, conceptualizaron acerca de la escritura, sus aportes coinciden con la naturaleza y objetivos de la presente propuesta, pues la describen como una práctica social, como un proceso semi-discursivo que acerca al destinatario y al destinatario y como un medio eficaz para cumplir nuevas funciones cognitivas. Estas características y objetivos son de obligatoria consideración, cuando el estudiante escribe un ensayo académico, pues este género discursivo posee rigor lógico y argumentativo, se apoya en datos empíricos, en conceptos teóricos y en resultados de investigaciones previas; en resumen, de acuerdo con Díaz (2014) en ensayo académico "Explica, justifica, discute, evalúa, analiza o interpreta algún aspecto específico de un tema general" (p.60).

Otra conclusión pertinente para esta propuesta, es la relación y diferencia que existe entre el ensayo académico y el argumentativo: en los dos tipos de ensayos se deben construir procesos serios y profundos de argumentación, la diferencia radica en que el ensayo académico es un instrumento que se emplea en el campo de la educación con fines pedagógicos para desarrollar y expresar el pensamiento crítico en

las diferentes asignaturas que conforman el currículo, mientras que la temática del ensayo argumentativo puede versar sobre tópicos diferentes a los meramente académicos, también se evidencian diferencias en el tono y en la rigurosidad con que se trata y presenta la información.

Junto al concepto de ensayo académico por su naturaleza y adscripción a la academia, aparecen las definiciones de escritura académica acuñadas por Flower y Hayes (1996), Bereiter y Scardamalia, (1992), Camps (2006), Emig (1977) y Díaz (2014); alfabetización académica Carlini (2005) y literacidad crítica Cassany (1996) y Castelló (2007), estas contribuciones conceptuales fueron valiosas no solo para el diseño de la propuesta didáctica que nos ocupa, sino para adelantar el proceso investigativo y recabar la información que se requería.

Queda por añadir que la estrategia didáctica El ensayo académico, una experiencia de aprendizaje en la cultura de las disciplinas, producto de esta investigación, se fundamentó en los constructos de la didáctica de la escritura

del ensayo académico, entre los cuales se concede especial atención a las estrategias cognitivas, a las de producción de conocimiento y a las de composición que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas disciplinares. En esta dinámica es necesario traer a colación los espacios e interacciones que se requieren para potenciar la escritura del ensayo académico; es decir, el lugar donde se enseña y se aprende a escribir es por excelencia el aula de clase y las interacciones están orientadas a fomentar la escritura colaborativa que contempla el trabajo entre pares, entre los integrantes de los grupos de trabajo y con el docente u orientador del proceso. Sobre el particular, aportes de Mostacero (2017), del grupo Didactex, Bajtin (1982), Uribe (2016), Fredman y Medway (1994), Swales (1994), Bazerman (1988), Vygotsky (1979), Moyano (2002), Castelló, Bañales y Vega (2010) y Dansac y Alamargot (1999) brindaron interesantes explicaciones, aclaraciones y luces que iluminaron con ideas brillantes el camino del diseño e implementación de la estrategia didáctica para fortalecer la escritura del ensayo académico

Figura 8. Descripción de las partes de la propuesta



Primera parte Escritura situada y socializada

En esta parte encontrarás 26 talleres que te ayudarán a fortalecer la escritura del ensayo académico, estos se realizarán en binas, en grupos de trabajo y con el acompañamiento de tu docente. En todas las sesiones que se proponen es fundamental que participes activamente, que propongas, discutas, evalúes tus aportes y los de tus compañeros de manera crítica, responsable y respetuosa, siempre fundamentada no solo en las habilidades de la escritura, sino en el contenido disciplinar de los textos y en la lectura crítica.

El objetivo fundamental de estas prácticas de comunicación situadas y socializadas es que puedas adquirir los insumos lingüísticos, discursivos, pragmáticos y disciplinares que te permitan en primer lugar, desempeñarte eficientemente en las prácticas de escritura grupal para que posteriormente, puedas adentrarte en el fascinante mundo de la escritura individual o privada, cometido al que llegaremos con los ejercicios que se proponen en la segunda parte de este módulo.

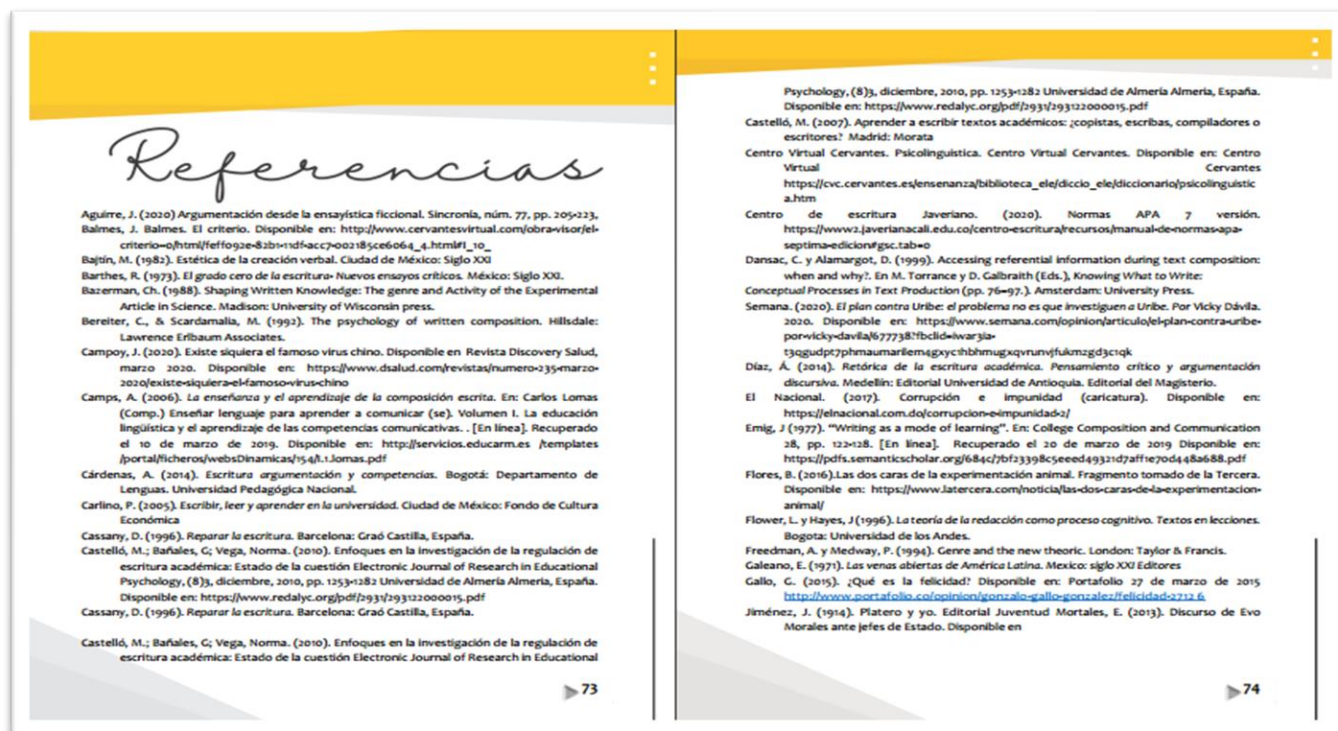


Segunda parte Escritura personal o privada

Nos adentraremos ahora en el universo de la escritura individual o privada, después de haber compartido experiencias de escritura con tus compañeros de grupo y pares, ahora es necesario que pongas en marcha procesos cognitivos que te guíen para planear, ejecutar y lograr objetivos de contenido, de proceso, de audiencia de organización entre otros.

Para ello, encontrarás 6 talleres que te ayudarán a crear, organizar y tejer redes de construcciones de significados, tendrás a tu disposición varios artificios y elementos de la lengua que le imprimirán vigor, efectividad, eficacia y eficiencia a tu texto. Ahora, te podrás guiar por el icono del baul que contiene un tesoro que te invita a buscar información entre tus conocimientos; el del tiro al blanco que expresa el objetivo de la actividad; el del buho que te presenta el ejercicio y te sugiere que leas, pienses y escribas; finalmente, considerando que, en esta parte, escribes y envías tus productos intermedios y finales a tu docente, encontrarás un icono que indica que debes enviar tu escrito al correo electrónico de tu profesor.

Figura 9. Referencias del módulo



Para finalizar, como se especificó en el apartado anterior, la cualificación de la producción del ensayo académico escrito requiere de un trabajo complementario que puede ser desempeñado por los estudiantes que poseen habilidades especiales para la escritura, quienes actuando como “tutores pares” en un centro de escritura, orientarán a sus compañeros en el proceso de escritura del ensayo académico e incluso de otros textos que se solicitan en la educación superior. Entonces, un aporte adicional de este estudio es proponer y proyectar la creación del Centro de Escritura del Departamento de Lingüística e Idiomas *Aprender para escribir y escribir para aprender*. En la figura 9 que se presenta a continuación, se puede observar información relacionada con este proyecto. El documento completo se anexa en medio magnético al presente informe de investigación.

Figura 10. Proyecto de creación del centro de escritura del Departamento de Lingüística e Idiomas



Conclusiones

El estudio demostró que las fortalezas de los estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés, cuando escriben un ensayo académico, se evidencian en la clara intención comunicativa, en el establecimiento de relaciones intertextuales, en la variedad de los párrafos y oraciones, en el uso de las normas APA y en la organización y distribución de la información de acuerdo con la superestructura del ensayo.

Los estudiantes reconocen que las operaciones mentales, los conocimientos y las habilidades y competencias comunicativas que se requieren para escribir un ensayo académico, elevan la calidad de sus escritos, mejoran su rendimiento académico y los capacita para asumir eficientemente su rol de futuros maestros de lengua materna.

En los ensayos producidos por los estudiantes, se pudo constatar la presencia de obstáculos cognitivos, lingüísticos, retóricos y psicológicos que no concuerdan con el conocimiento disciplinar, habilidades, competencias y destrezas que debería poseer un estudiante de sexto semestre.

En el Departamento de Lingüística e Idiomas, la cualificación de los textos que producen los estudiantes es una obligación que se ha endilgado a los docentes que orientan las asignaturas de competencias comunicativas, así lo demostró la revisión de los microcurrículos, en donde no se encontraron evidencias de que los profesores de otras asignaturas contemplen la producción del ensayo académico escrito, como estrategia para evaluar el conocimiento de sus asignaturas.

Si bien es cierto que la actitud negativa del estudiante frente a la práctica de la escritura y a la ejecución de tareas de documentación y análisis de la información que se requieren para escribir, afectan la producción del ensayo académico, también lo es que gran parte de la existencia y permanencia de estas dificultades tienen raíces en el docente: pues algunos no brindan instrucciones claras a los estudiantes sobre el texto que deben escribir, tampoco les informan sobre los criterios de evaluación que serán considerados para calificar el texto, otros exigen que sus estudiantes escriban ensayos desde el primer semestre desconociendo que el estudiante aún no está preparado para hacerlo, algunos solicitan este tipo de escritos, los califican pero no los devuelven con la retroalimentación que explique sus errores, evite la repetición de los mismos y justifique la calificación obtenida. Otros, definitivamente, prefieren no pedir este tipo de escritos.

La falta de interés de los estudiantes, aunada a la actitud de los docentes, a la aplicación de prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura y a la usencia de medios de difusión de los escritos de los estudiantes en el Departamento de Lingüística e Idiomas, borran cualquier asomo de adscripción de los aprendientes a la comunidad académica discursiva, así lo señala Rose (1985) cuando afirma que dicha adscripción es un asunto de “poder, legitimidad, acceso e identidad.” Así las cosas, es necesario fortalecer las habilidades retóricas, lingüísticas, discursivas y pragmáticas desde el primer semestre y en los diferentes espacios de adquisición, difusión y transformación del conocimiento de todas las asignaturas de la malla curricular de la Licenciatura en Español e Inglés.

Los grupos numerosos de estudiantes de la Licenciatura en Español e Inglés, la labor académica que deben cumplir los docentes del Departamento de Lingüística e Idiomas, y la falta de tiempo, revelan la necesidad de contar con un apoyo adicional y complementario que podría hacerse a través de una *tutoría par* desde un centro de escritura que esté enfocado en cualificar la escritura del ensayo académico y de otros textos que se requieren en la educación superior.

Los vacíos y dificultades identificadas en la escritura de ensayos académicos por parte de los estudiantes, referidas por ellos mismos y por los docentes, dejan al descubierto la necesidad de diseñar e implementar propuestas didácticas que garanticen la sinergia entre el uso de la lengua escrita y la socialización de las disciplinas académicas; que en palabras de Arnéz (1999) superen la pedagogía de la escritura gramaticalista, prescriptivista y maestrocentrista por una que enseñe a escribir para transformar el conocimiento de partida, trabajando con el concurso del docente y de los pares; que no conviertan los productos de la escritura, en una tarea impuesta y lejana de las situaciones vitales del estudiante.

Es evidente la necesidad de transversalizar la práctica de la escritura académica en todas las asignaturas de la Licenciatura en Español e Inglés, la escritura de ensayos académicos y de otros documentos que se solicitan en la universidad, debe convertirse en una práctica sociocognitiva que se solicita porque se enseña, y se evalúa de acuerdo con lo que se enseña.

Los espacios didácticos en los que se pretende fomentar la escritura de los documentos que se requieren en la universidad, deben considerar: el abordaje situado de los géneros discursivos; la especificidad de los géneros discursivos y su construcción particular en las disciplinas, y la

concepción de la escritura como un proceso recursivo, planificado y sociocognitivo que no se centra en decir el conocimiento, sino en transformarlo.

La pedagogía de la escritura y de la argumentación requiere que el docente modifique y fortalezca su modelo cognoscitivo, pues su adscripción a la comunidad académica discursiva y la utilización de sus producciones escritas como modelos de escritura epistémica en todas las asignaturas del currículo, logran motivar y estimular la práctica de la escritura en sus estudiantes.

El estudio demostró que es necesario generar estrategias didácticas que se fundamenten en la función de las interacciones verbales; en las prácticas de escritura colaborativa y en la concienciación y responsabilidad del estudiante frente a sus propios escritos y al de sus compañeros. Por esta razón, el módulo parte del fortalecimiento de las competencias comunicativas disciplinares verbales del ensayo académico para luego catapultar al estudiante a la aventura de la escritura privada.

Este tipo de propuestas didácticas, además de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes que ya pertenecen a la comunidad educativa de la Universidad de Nariño, ofrece herramientas para lograr la adaptación sociocognitiva, cultural y emocional del estudiante que inicia sus estudios universitarios y aporta eficientemente a su permanencia en la universidad hasta la culminación exitosa de sus estudios

El módulo *El ensayo académico, una experiencia de aprendizaje en la cultura de las disciplinas*, demostró que debe existir sinergia entre las estrategias cognitivas, las de producción de conocimiento y las de composición, dicha fusión constituye un fuerte potenciador de la adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas disciplinares.

El uso de elementos semióticos como íconos, colores y formas, previamente convencionalizados, la estructura y los medios por los que se puede acceder al módulo demostraron que la concepción de la escritura como un proceso semiodiscursivo, logra familiarizar, encantar y acercar al estudiante a la práctica de la escritura, pues estos elementos están presentes en su contexto académico, familiar, socioeconómico, cultural, ideológico e histórico.

Recomendaciones

Es necesario que las instituciones educativas trabajen en el diseño e implementación de estrategias innovadoras que garanticen la continuidad de las acciones didácticas de escritura en las disciplinas, este proceso podría iniciar desde el grado quinto de básica primaria, avanzar hasta la educación básica y media, alcanzar la educación superior e incluso rebasar sus fronteras por medio del ingreso y adscripción del nuevo profesional a la comunidad académica discursiva.

Se recomienda generar espacios y/o conversatorios con los docentes de la Licenciatura en Español e Inglés, para analizar el estado de la escritura académica de los estudiantes y adoptar la escritura del ensayo académico como estrategia de evaluación para profundizar en el conocimiento de las asignaturas, esto contribuirá a elevar la calidad de los documentos que escriben los estudiantes y fortalecerá su rendimiento académico.

Es preciso insistir en fomentar y fortalecer la literacidad crítica y la escritura argumentativa en los textos que producen los estudiantes, porque éstas constituyen los fundamentos del pensamiento crítico, del conocimiento y del raciocinio, una manera de lograrlo es a través de la transversalización de estas operaciones mentales en todas las asignaturas de la malla curricular de la Licenciatura en Español e Inglés.

Las políticas de la Universidad de Nariño y consecuentemente sus docentes, deben considerar entre sus propósitos el fortalecimiento de la lectura y la escritura académica con funciones epistémicas, a través de una mediación didáctica que se conciba desde las asignaturas; por consiguiente, se requiere diseñar, ejecutar y evaluar estrategias de enseñanza y aprendizaje que enseñen los modos particulares de leer y escribir desde las diferentes asignaturas.

La propuesta didáctica que emanó de este estudio puede ser usada con las correspondientes adaptaciones del conocimiento disciplinar y del público objeto, tanto por los estudiantes como por los profesores de otras asignaturas de la Licenciatura en Español e Inglés, incluso de otros programas de la Universidad de Nariño.

En el momento la Universidad de Nariño y el Departamento de Lingüística e Idiomas, no cuentan con un centro de escritura, la creación de éste puede llegar a generar un espacio propicio para cualificar las prácticas de lecto-escritoras de los estudiantes, a través de la orientación del

maestro y del aprovechamiento del talento de varios estudiantes que fungirán como “tutores-par que asisten y orientan el ejercicio escritor de sus compañeros.

Una vez logrado el anterior cometido, incluso de manera paralela, se recomienda al Departamento de Lingüística e Idiomas, trabajar en la creación de espacios de difusión de las producciones escritas de los estudiantes, pues sabemos que varios estudiantes del programa en referencia poseen grandes y brillantes talentos en la producción escrita. Este podría ser un boletín electrónico que periódicamente visibilice los productos de la escritura académica y literaria de los escritores nóveles y expertos.

Referencias

- Álvarez, M. y León Guerrero, G. (1999) *Reseña Histórica de la Universidad de Nariño*. Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- Andrews, R. (2009). *Argumentation in higher education: Improving practice through theory and research*. Routledge. Por qué es importante el proceso de argumentación en las disciplinas académicas. Centro de Lectura y Escritura CLEE. <https://celee.uao.edu.co/desde-que-perspectivas-podemos-entender-la-escritura-2-2/>
- Ander, E. (1999) *El taller una alternativa de renovación pedagógica*, Rio de la Plata: Editorial Magisterio
- Arboleda, V. (2018). Producción de textos argumentativos tipo ensayo, en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Gabo de Cartago. Disponible en: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/20914>
- Arciniegas, M. y Pabón, A. (2018). Prácticas de lectura de los estudiantes de lectura y producción de textos en la Universidad de Nariño, Pasto, Colombia. *Hechos y proyecciones del lenguaje*. 24(1), 9-32, mayo 2018, Universidad de Nariño. Disponible en: 5195-Texto%20del%20artículo-20790-1-10-20200321%20(1).pdf
- Arenas, M. (1997). *Hacia una teoría general del ensayo. Construcción del texto ensayístico*. Barcelona: Ariel.
- Arias, C. (2012). El Lenguaje en las áreas curriculares. *Revista educación, comunicación y tecnología*, 6(12), junio 2012. Medellín. Disponible en: Dialnet-ElPapelDelLenguajeEnLasAreasCurriculares-3989803.pdf
- Arnáez, P. (1999). *Escribir en el aula. Trabajo ganador del IV Concurso Experiencias Creativas en Educación “Simón Rodríguez”*. Caracas, Venezuela: FEDUPEL. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n2/0120-3479-leng-45-02-00247.pdf>
- Bailey, A. (2007). *The language demands of school: Putting academic English to the test*. New Haven: Yale University Press.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- (2002). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Bañales, G.; Vega, N.; Araujo, N.; Valladares, A.; Rodríguez, B. (2015) “La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes

- de Lingüística aplicada”. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, núm. 66, julio-septiembre, 2015, pp. 879-910. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14039201009.pdf>
- Bañales, G. Vega, N.; Valladares, A.; Pérez, E. y Rodríguez, B. (2014). “La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios”. En: Revista Internacional de Ciencias Sociales. SOCIOTAM, Universidad Autónoma de Tamaulipas Ciudad Victoria, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/654/65452531002.pdf>
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Edúcere: Revista venezolana de Educación*, (31), p.120-147.
- Barthes, R. (1973). El grado cero de la escritura- Nuevos ensayos críticos. México: Siglo XXI.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge: The genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin press.
- Beltrán, T. (2019). Lo que pasó paso. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/423938427/lo-que-paso-paso>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernárdez, E. (1993). *La Coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo*. Boletín de Filología. Santiago de Chile. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/46545206.pdf>.
- Betancourt, R., Guevara, L. y Fuentes, E. (2011). El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras: caracterización y retos. Disponible en: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/305
- Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa, la entrevista. *Nure investigation*, (33), Centro Nacional de Medicina Tropical. Instituto de Salud Carlos III. Disponible en: <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/download/408/399>
- Bitzer, L. (1968). The rhetorical situation. *Philosophy and Rhetoric*, (1), 1-14

- Bolaños, A. y Ortega, G. (2018). Escritura de ensayos argumentativos en estudiantes de once del Instituto Bet-El de San Juan de Pasto. Disponible en: <http://sired.udenar.edu.co/5987/>
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, (37) 55, 7-18. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005500001&script=sciarttext>
- Bourdieu, P. (1982), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). Análisis del discurso. Madrid: Visor.
- Bustamante, S. (2011). La escritura de textos: un problema gramatical, retórico y psicológico. *Revista Paradigma*, Vol. XXXII, No. 2, diciembre de 2011, 39 – 52. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, I.P. “J. M. Siso Martínez”. Disponible en: <http://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1229/457>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En: Carlos Lomas (Comp.) Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se). Volumen I. La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas. Disponible en: <http://servicios.educarm.es /templates /portal/ficheros/websDinamicas/154/I.1.lomas.pdf>
- (2006) El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó
- (1994). Escribir y aprender a escribir: una visión desde la teoría de la actividad. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <https://pdfcookie.com/documents/escribir-para-aprender-una-vision-desde-la-teoria-de-la-actividad-xov1rxg18pl1> <https://pdfcookie.com/documents/escribir-para-aprender-una-vision-desde-la-teoria-de-la-actividad-xov1rxg18pl1>
- Cárdenas, A. (2014). Escritura argumentación y competencias. Bogotá: Departamento de Lenguas. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación*. 18(57), 355-381. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>

- (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, A. y González, K. (2011). Dificultades de escritura entre estudiantes universitarios. [ponencia]. XI Congreso Internacional de Investigación Educativa. México. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/>
- Carrasco, A. Encinas, P, Fátima, M. Castro A. y López, G. (2013). “Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior” En *Revista mexicana de investigación educativa*. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200002&lng=es&tlng=es.
- Carvajal, E. (2011). *Procesos de construcción colaborativa de textos académicos mediado por computadora*. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_07/0785.pdf
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó Castilla, España.
- (2011). La ortografía en Internet: escritura ideofonemática y tecnologías. En XVII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza. Disponible en: <http://www.slideshare.net/DanielCassany>
- Castelló, M. (2009). *Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?* Madrid: Morata
- Castro, M. y Sánchez, M. (2013). “La expresión de opinión en texto académicos escritos por estudiantes universitarios”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 483-506. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774008.pdf>
- Chamorro y otros. (2015). “Hacia una cultura académica de la lectura y la escritura en la Universidad Mariana”. Pasto: Universidad Mariana. Disponible en: www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/.../article/.../616/544 (13-10-2016).
- Centro de escritura Javeriana. Disponible en <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura#gsc.tab=0>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67 7 de julio de 1991 (Colombia).

- Collante, Villalba, Carreño y Ortiz. (2009). La producción de ensayos en la educación media y superior: una experiencia significativa alrededor de la relación vertical Universidad-escuela en el mejoramiento de las habilidades comunicativas. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552354008.pdf>
- Congreso de La República de Colombia. Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.
- Crystal, D. (2002). El lenguaje e internet. Madrid: Cambridge University Press.
- De Ávila, N. González, P. Peñaloza, Ch. (2013). “Creación de un programa de escritura en una Universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional” En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18 (57), pp. 537-560. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774010.pdf>
- De la Garza, Y. (2008). Análisis y documentación de prácticas de la enseñanza de la escritura en un contexto de formación docente [ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Oaxaca, México. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0599-F.pdf
- Desbordes, F. (1990). Las ideas romanas sobre la escritura. Lille: Prensa de la Universidad de Lille.
- Díaz, A. (1999). Aproximación al texto escrito. Medellín: Universidad de Antioquia.
- (2002). La argumentación escrita. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- (2014). *Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Editorial del Magisterio.
- Díaz, L., Turrucó, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). Metodología de la investigación en educación médica. *Revista investigación médica*, 2(7), 162-167. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&nrm=iso. ISSN 2007-5057.
- DIDACTEXT, Grupo (2003). “Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*.
- Dolz, J. (1993). La argumentación, en Cuadernos de Pedagogía No. 216, p. 68-70.
- Ducrot, O. (1986). El decir y lo dicho. Madrid: Paidós

- Emig, J (1977). "Writing as a mode of learning". En: *College Composition and Communication* 28, pp. 122-128. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/684c/7bf23398c5eed49321d7aff1e70d448a688.pdf>
- Fernández y Piña. (2014). El oficio del escritor académico. Un portal para promover el uso de la lengua escrita como práctica social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (19)60, 187-212. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100009
- Ferreiro, E. (1997). Alfabetización, teoría y práctica. México: Siglo XXI.
- Flower, L. y Hayes, J (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en lecciones. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Freedman, A. y Medway, P. (1994). *Genre and the new theoretic*. London: Taylor & Francis.
- Freedman, A. (1995). The what, where, when, why, and how of classroom genres. *Reconceiving writing, rethinking writing instruction*.
- Gadamer, H.G. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- García Sánchez y Marbán J. (2002). "Instrucción estratégica en la composición escrita". Barcelona: Ariel.
- García, V. (2019). La ambivalencia de la escritura académica entre los profesores de diseño. *Foro de Educación*, 17(26), 197-218. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.603>
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*. Universidad Manuela Beltrán, Programa de Psicología. 1(2), octubre-marzo de 2011. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>
- Grice, H. (1967). "Lógica y conversación", en Valdés Villanueva, L. M. (ed.). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.
- Grovi, D. (2018). Sociedad del conocimiento y comunicación. Reflexiones críticas desde América Latina. p. 221-229. Brasil: Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. Obtenido de <https://docplayer.es/amp/115568921-Sociedad-del-conocimiento-y-comunicacion.html>
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, (5)93, 106.
- Halliday, M. y Hasan. (1963). *Cohesión in english*. Londres: Logman Group.
- Halliday, M. y Martin, J. (1993). *Writing science*. Londres: Te Falmer Press
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.
https://www.researchgate.net/publication/237032684_Escritura_academica_y_formacion_de_maestros_Por_que_no_acaban_la_tesis
- Kaiser, D. (2005). Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania. *Signo y Señal*, (14), 17-35.
 Disponible en: <https://doi.org/10.34096/sys.n14.5662>
- Kurland, D. (2003). *Lectura crítica vs. pensamiento crítico* Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/lectura-critica-pensamiento-critico>.
- Levis, D. (2006). "Hablar" con el Teclado. El habla escrita del chat (y de otros mensajes escritos con computadoras y celulares). *Revista Razón y Palabra*, No. 53. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n54/dlevis.html>
- Mata, L. (2020). El taller en procesos socioeducativos y de investigación. Disponible en: <https://investigaliacr.com/investigacion/el-taller-como-tecnica-de-investigacion-cualitativa/>
- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. *Cinta moebio*, 25, 111-121.
- Martínez, J. (2001). *El ensayo mexicano moderno*. México: Fondo de Cultura Económica.
- J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismo*, 8(1), julio a diciembre
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina. Cali, Colombia: Unidad Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- (2004). Reflexiones en torno a la investigación-acción educativa. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (18), enero-junio, 2014. Veracruz, México

- (2015). Análisis del discurso. Cohesión en español. Cohesión en español, coherencia y estructura semántica de los textos académicos. Cali: Universidad del Valle.
- Mercado, J. (2016). “Un análisis del concepto de argumento en la teoría de la argumentación de Stephen Toulmin. Trabajo de grado para optar el título de filósofo. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de Cartagena. Cartagena 2016. Disponible en <http://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/11227/2825/1/Trabajo%20de%20grado%20-%20Toumin.pdf>
- Mella, O. (2000). Grupos focales. Técnica de investigación cualitativa. Documento de trabajo No. 3. Santiago de Chile: CIDE. Disponible: https://palenque-de-egoya.webnode.es/_files/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf
- Miller, C. (1984). Genre as a social action. *Quarterly Journal of Speech*, (70), 151-167.
- Ministerio de Educación Nacional. Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017.
- Mirabent, G. (1990). Aquí, talleres pedagógicos. *Revista Pedagogía Cubana*. (6), Año II. Abril-Junio 1990, MINED La Habana. Disponible en: <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA466940251&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=16094808&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon%7Edeca9df7>.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, París: Unesco.
- Mosher, J. (1997). Responding to students papers. Responses to avoid and productive advice to give. *Teaching with Writing* 7(1).
- Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir, bosquejo histórico. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n2/0120-3479-leng-45-02-00247.pdf>
- Mostacero, R. y Villegas, C. (2017). La pedagogía del discurso: antecedentes y función transformadora. Disponible en: [Dialnet-LaPedagogiaDelDiscursoAntecedentesYFuncionTransfor-6344970%20\(1\).pdf](http://dialnet-la-pedagogia-del-discurso-antecedentes-y-funcion-transformadora-6344970%20(1).pdf)
- Moyano, E. (2011). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos* 43(74), 465-488. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157016715004>

- Oliveira, G. (2015). Investigación acción participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de investigación*. 39(86), 271-290. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3761/376144131014>
- Ochoa, E., Zamudio, N., Acuña, K., Barragán, B., & Torres, T. (2007). El ensayo académico: una experiencia de aprendizaje de lenguaje escrito. *Hidalgo*. Disponible en: <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/6507/1/UNACH-EC-FCEHT-TG-E.BQYLAB-2020-000007.pdf>.
- Odman, P. (1988). Hermeneutics. En J.P. Keeves. *Educational Research, Methodology*.
- Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En R.D. Olson, y N. Torrance (Comps.) *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Barcelona: Gedisa.
- (1997). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura sobre la estructura del conocimiento*. Barcelona, España: Gedisa.
- Osorio, L. (2006). “Competencia argumentativa y estrategias metacognitivas intervención pedagógica en educación superior”. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/ponencia/propuesta-colegiaturapdf-xnW2T-articulo.pdf> (02-01-2019).
- Ortiz, E. (2011). “La escritura académica universitaria: estado del arte. En: *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 16 (28), mayo-agosto, 2011, pp. 17-4. Universidad de Antioquia, Medellín. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/2550/Resumenes/Resumen_255019720002_1.pdf
- Padilla, C. (2009). *Argumentación académica: la escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria*. Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional: Bogotá
- Paredes, A. (2008). *El estilo es la idea: Ensayo literario hispanoamericano del siglo XX*. México: Siglo XXI.
- Paredes, K, y Villota L (2011). “La inteligencia emocional en la producción de ensayos argumentativos escritos en estudiantes de psicología de la Universidad Mariana”. Trabajo de grado Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Mariana 2011.

- Parra, M. (1996). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Parrilla, E. A. (2008). Alteración del lenguaje en la era digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* No. 30, 131-136. Disponible en: DOI:10.3916/c30-2008-02-006
- Perelman, Ch. Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad Colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: file:///C:/Users/pilar/Downloads/ParaqueseleeyeescribeenlauniversidadcolombianaPDFpublicado.pdf
- Ramage, J.; Bean, J. y Johnson, J. (2012). *Writing arguments: a rhetoric with readings*. Nueva Jersey: Pearson Education.
- Ramírez, R. (2006). “Secuencias didácticas (sd) en los procesos de enseñanza - aprendizaje de la competencia argumentativa”. En, *Revista Folios, Segunda Época*, 1(1), 27 – 43. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- (2010). *Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita*. Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- (2012). *Breve historia y perspectivas de la argumentación*. Bogotá: CASE
- (2018). *Argumentar en contextos escolares multiculturales – ACEM*. VII Congreso internacional de educación y aprendizaje. Université Paris Diderot - Paris 7 Paris – Francia / 18-19 de julio de 2018.
- (2019). *Escritura de ensayos en contextos escolares multiculturales*. XIII Simposio internacional de las perspectivas intercultural e interdisciplinar en la didáctica de la lengua y la literatura Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado – Serbia. 20-22 de junio de 2019.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Revista Educación y Educadores*, Universidad de la Sabana, 6, 91-104. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400607.pdf>
- Ricoeur, P. (1986). *Del texto a la acción. Ensayos de Herméutica*, México. F.C.E. 2002.

- Rincón, G. y Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, 38(2), 387-419. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1057-las-practic-de-lectura-y-de-escritura-academicas-en-la-universidad-del-valle-tendenciaspdf-yhgZt-articulo.pdf>
- Rojas, M. y García, J. (2018). El portafolio de evidencias del alumno: una estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje favorecedora de la evaluación clínica. *Voces de la Educación*, 3(6), 177-179. Disponible en: [Dialnet-ElPortafolioDeEvidenciasDelAlumno-6521977%20\(1\).pdf](Dialnet-ElPortafolioDeEvidenciasDelAlumno-6521977%20(1).pdf)
- Rose, M. (1985), “The language of exclusion: writing instruction at the university”, en *College English*, (47) 4, April.
- Sandoval, C. (2002). La investigación cualitativa. Bogotá, Colombia: ICFES. ISBN: 958-9329-09-8.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Infancia y Aprendizaje* (58), 43-64. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662002.pdf>
- Schulman, L. (1990). Portafolios del docente, una actividad teórica. En, LYONS, N. (comp.). El uso del portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the social world*. Evanston, II; Northwestern University Press.
- Serrano M., Duque Y. y Madrid, A. (2012). “Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Revista Educere*. 16(53), enero-abril, 2012, pp. 93-108. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538011.pdf>
- Serrano, S. y Villalobos, J. (2008). “Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente”. *Revista Educere*, 50(77), 76-102. ISSN 0459-1283. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0459-12832008000200004&script=sci_abstract
- Serrano, G. P (1994). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Métodos. La muralla.

- Soler, P. (1997). *La investigación cualitativa en marketing y publicidad*. Barcelona: Paidós
- Sperber, D. y Wilson D. (1994). *Relevancia: comunicación y cognición*. Madrid: Visor.
- Stubbs, M (1987). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research setting*. Cambridge: University Press.
- Teberosky, A. *Los sistemas de escritura*. Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, diciembre 2000, Universidad de Barcelona. Disponible en: <https://www.google.com/search?q=%E2%80%A2+Teberosky%2C+A.+Los+sistemas+de+escritura.+Congreso+Mundial+de+Lecto-escritura%2C+celebrado+en+Valencia%2C+Diciembre+2000%2C+Universidad+de+Barcelona.&oq=%E2%80%A2%09Teberosky%2C+A.+Los+sistemas+de+escritura.+Congreso+Mundial+de+Lecto-escritura%2C+celebrado+en+Valencia%2C+Diciembre+2000%2C+Universidad+de+Barcelona.&aqs=chrome..69i57.2646j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Torres, R. (2017). “Análisis de las competencias argumentativas en estudiantes universitarios de Quito”. Trabajo de grado doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, Escuela Internacional de Posgrado. España. En Dialnet. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=122382>.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Universidad de Nariño. *El Plan de Desarrollo 2008-2020*. Pasto: Imprenta Universidad de Nariño.
- Universidad de Nariño. *Estatuto General de la Universidad de Nariño*. Universidad de Nariño, 1993. Pasto: Imprenta Universidad de Nariño.
- Universidad de Nariño. *Proyecto Educativo Institucional*.
- Universidad de Nariño. *Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Español e Inglés*.
- Uribe, G. y Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), enero-junio, 2011, 317- 34. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021734005.pdf>
- Uribe, P. (2016). *Los géneros discursivos en situación de escritura académica*. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_400469/pug1de1.pdf

- Valencia, V. (2011). "Revisión documental en el proceso de investigación". Disponible en: <https://univirtual.utp.edu.co>
- Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vargas, G. (1998). Algunas características epistemológicas de la investigación. *Revista Ascolb*. 1(3 y 4). Disponible en: <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-de-ascolbi/articulo/algunas-caracteristicas-epistemologicas-de-la-investigacion-documental>
- Vázquez, F. (2007). *Pregúntele al ensayista*. 2ª. Edición. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Vélez, J. (2000). *El ensayo, entre la aventura y el orden*. Bogotá: Aguilar.
- Vigner, G. (1982). *Ecrire*. Paris: CLE International.
- Vigotsky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Weston, A. (2001). *Las claves de la argumentación*. España: Ariel. Disponible en: <https://filosevilla2012.files.wordpress.com/2012/09/lasclavesdeargumentaciona-weston.pdf>
- Zambrano, J. y Guerrero, R. (2015). *Escribir en la Universidad: una revisión de las investigaciones de la Universidad de los Andes, Venezuela*. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322015000300007

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS**

INVESTIGACIÓN

**PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS ESCRITOS EN ESTUDIANTES DE
SEXTO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS DE LA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
SAN JUAN DE PASTO, 2019**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Los abajo firmantes, **estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño**, certificamos que hemos sido informados acerca del trabajo de investigación: **“Producción de ensayos académicos escritos”**, cuyo objetivo es cualificar el proceso de escritura académica. Dicha investigación requiere que la docente realice una evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF) que se realiza en la Institución, en el marco de la asignatura Psicosociolingüística . Después de haber sido informado(s) sobre las condiciones de nuestra participación en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, queda claro que:

- Nuestra participación en esta investigación o los resultados obtenidos por la docente en la Institución, no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades académicas; además, no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por nuestra participación.
- Nuestra identidad, imágenes, grabaciones y trabajos realizados se utilizarán únicamente para los propósitos de esta investigación. Las entidades a cargo de realizar la investigación y la docente garantizarán la protección de nuestras imágenes y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso investigativo.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria, damos el consentimiento para nuestra participación en la investigación **“Producción de ensayos académicos escritos”** orientada por la docente **DILIA DEL PILAR NAVARRO FAJARDO**, que se realizará en las instalaciones de la Universidad de Nariño, Programa de Licenciatura en Español e Inglés..

Lugar y Fecha: San Juan de Pasto, 21 de febrero de 2019

NOMBRE	FIRMA	CODIGO	C.C. No.
Kevin Lopez	Kevin Lopez	216027113	1085343392
STEFANIA RAMIREZ	STEFANIA RAMIREZ	216027264	108526527
Isabel Pagero	Isabel Pagero	216027290	1085339141
Camila Velasquez	Camila Velasquez	216027332	1233182092
Andrés Darío Ch. Becerra	ANDRES DARIO CH.	216027087	1124859889
Edison Andrés Pantúa Ch.	Edison Pantúa	216027242	1082748106
Liseth Yurani Potosí Guarela	Liseth	216027257	1085940595
Mery Lisbeth Ortega	Mery Ortega	216027927	108859676
Jasley Benavides Valencia	Jasley Benavides	216027039	7090044221
Julieth Katherine Challa	Julieth	216027082	108532864
Hector Fabio Garzón Pantoja	Hector Garzón Pantoja	216027136	1085337246
Leidy Sofia Ortiz Portillo	Sofia Ortiz	216027230	1085302026
Christian Daniel Martínez A.	Christian Martínez	216027180	7085311539
Cristina Ayola Botina	Cristina Botina	216027024	1085316150
Andrea Carolina Lopez	Andrea Lopez	216027174	1085327990
Eliana Lorena Guaquepud	Lorena Guaquepud	216027143	1085331849
Elvis Donnovan Díaz Araujo	Elvis	216027108	1085335224
Darlyn Dayana Jaramillo	DARLYN JARAMILLO	216027158	1085325005
Anji Katherine Realpe	Anji Realpe	216027266	1083814630
Flor Esmeralda López Rivera	Esmeralda Lopez	216027175	7085340265
Jesus Alexander Castro Ch.	Alexander Castro	216027076	7085285458
Yineth Daniela Bokunco B	Yineth Bokunco	216027045	1083814544
Brayan Alexander Anguaz	Brayan	216027075	7085347728
William Andres Betancourt	William Betancourt	216027041	1192792712
Natali Quiróz López	Natali Quiróz	216027261	1085339464
Maria Victoria Tobas Yepes	Maria Victoria Tobas Y.	216027314	1.233.192.681
Esteban Caicedo Manrique	Esteban	216027063	1087645519
Enuto Patro Ortega	Enuto	216027288	1.233.398.559
Joshua Joseph Betancourth	Joshua Betancourth	216027042	1085316433
Diego Hernan Quiñones Montre	Diego	216027262	108530944
Anis Adonis Quiñones Arias	Anis Quiñones	216027263	119279844
Christian Vicente Ruales O.	CHRISTIAN R.	216027297	1233188636
Christian Alejandro López	Christian López	216027177	1085330847
Angie Fernanda Cortes	Angie C.	216027095	1004637545
Geraldín Cechala	Geraldín Cechala	216027100	1085390809
Jessica Gabriela Muñoz B	Jessica	216027209	1085340092
Lady Johana Piscal	Lady Piscal	216027251	1085912930
Diana García Guerrero	Diana García	216027134	108574068
Jhonny Pantoja	Jhonny	216027237	1085277681
Santiago Calabrín Agreda	Santiago	216027066	1.085.346.041

Anexo B. Carta permiso del Departamento de Lingüística e Idiomas

San Juan de Pasto, 01 de febrero de 2019

MAGISTER
MAGDA LUCY CAICEDO VELA
DIRECTORA
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS

Cordial saludo:

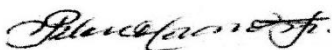
Permítame en primer lugar agradecerle por la oportunidad de trabajo que me brinda el Departamento de Lingüística e Idiomas y más aún por poder continuar trabajando con los estudiantes de V Semestre de la Licenciatura en Español e Inglés, grupo con el que hemos adelantado un proceso académico importante y necesario para cualificar la escritura académica desde el cuarto semestre.

En el marco de la cualificación docente que adelanta y apoya nuestra Institución Educativa, me encuentro cursando la Maestría en Didáctica de la lengua y literatura españolas, durante el semestre A 2019 me corresponde adelantar el proceso de investigación.

Por las razones expuestas, con la presente solicito su autorización para llevar a cabo la investigación titulada **"Producción de ensayos académicos escritos"**, con los estudiantes que durante el semestre A 2019, cursarán el VI semestre de la Licenciatura en Español e Inglés. Dicho estudio contribuirá de manera significativa a potenciar la escritura académica de los estudiantes, a aprovechar su creatividad y a transformar el conocimiento por medio de la profundización de los temas que hacen parte de la asignatura Psicosociolingüística.

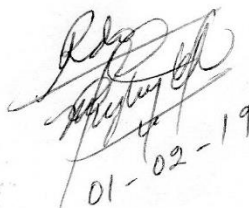
Por su amable colaboración reciba mis sinceros agradecimientos.

Atentamente,



PILAR NAVARRO FAJARDO
DOCENTE
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS

c.c. Comité Curricular



01-02-19

Anexo C. Taller diagnóstico de redacción



UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN



MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
INVESTIGACIÓN
PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS ESCRITOS POR LOS ESTUDIANTES DE SEXTO
SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
SAN JUAN DE PASTO, 2019

Taller Diagnóstico de redacción de un ensayo

Objetivo: Identificar las fortalezas y las dificultades que presentan los estudiantes en la producción de ensayos académicos escritos.

Considerando que el dominio de la escritura enriquece el desempeño académico y profesional, realice las siguientes operaciones previas a la escritura de su ensayo:

1. Elija un tema que preferiblemente tenga relación con su profesión.
2. Documentese exhaustivamente y organice sus conocimientos.
3. Evite escribir sobre temas recurrentes como: eutanasia, aborto, marihuana, tabaquismo, alcoholismo, redes sociales y uso del celular.
4. Produzca un ensayo académico de máximo 3 páginas y mínimo 2, en papel ministro.
5. Exprese algo nuevo, que su lector no conozca, o presentar su reflexión de otra manera o desde otra perspectiva diferente a las consultadas.
6. Su ensayo debe tener las siguientes partes básicas:
 - a. Tesis
 - b. Introducción: en un párrafo breve guíe al lector sobre el contenido del ensayo y presente claramente su posición frente al tema que trata en su escrito.
 - c. Argumentos: justifique con documentación y evidencias. Esta parte está conformada por varios párrafos que desarrollan, sustentan e ilustran la tesis del ensayo. Es preferible desarrollar una sola idea por párrafo para evitar escribir párrafos muy largos y por lo tanto muy densos.
 - d. Conclusión: Presente claramente su conclusión frente al tema que está tratando, realice un cierre del texto coherente con la tesis y con los argumentos, recuerde que en esta parte queda plasmada la última impresión que Usted quiere dejar en sus lectores.

NOTA:

- EL ENSAYO SERÁ PRODUCIDO INDIVIDUALMENTE
- SE ENTREGARÁ ESCRITO A MANO, SIN ERRORES ORTOGRÁFICO
- A PARTIR DE LA FECHA USTED TIENE 8 DÍAS PARA ESCRIBIR SU ENSAYO EN LA SIGUIENTE CLASE.
- EL ENSAYO SERÁ VALORADO DE ACUERDO CON REJILLA QUE SE ANEXA A ESTE INSTRUCTIVO.

Anexo D. Rejilla para valorar el ensayo



**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
INVESTIGACIÓN
PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS ESCRITOS POR LOS ESTUDIANTES DE SEXTO
SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
SAN JUAN DE PASTO, 2019**

Rejilla para valorar el taller diagnóstico de redacción de un ensayo académico

Objetivo: identificar las fortalezas y dificultades que presentan los estudiantes cuando escriben ensayos académicos.

Nombre _____ **Calificación** _____ **Fecha:** _____

CRITERIOS	C (Cumple)	CP (Cumple parcialmente)	NC (No cumple)	Observaciones
¿El ensayo tiene un propósito comunicativo claro?				Observaciones positivas
¿Presenta un título original?				
¿La tesis es clara, precisa y se expresa directamente?				
¿Los argumentos apoyan la tesis con razones y evidencias convincentes?				
¿La profundidad del ensayo es acorde su propósito comunicativo?				
¿Las ideas son pertinentes con la tesis?				
¿El ensayo establece relaciones intertextuales que amplían el tratamiento del tema disciplinar?				
¿Se usan diferentes tipos de argumentos?				

¿La introducción, el desarrollo y las conclusiones están organizados de acuerdo con un orden cronológico, lógico y de importancia?				
¿El ensayo posee coherencia local y global que se evidencia en el tratamiento del tema y en el uso de los conectores?				
¿El estudiante usa léxico variado y preciso?				
¿Se evidencia variedad en la extensión y en la estructura de párrafos y oraciones?				
¿Se hace uso correcto de las normas ortográficas, gramaticales y de puntuación?				
¿El ensayo aplica las normas APA para la presentación e trabajos escritos?				

Anexo E. Guía del grupo focal



UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN



MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
INVESTIGACIÓN
PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS ESCRITOS POR LOS ESTUDIANTES DE SEXTO
SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
SAN JUAN DE PASTO, 2019

Guía del grupo focal

Orientación previa

El objetivo

Conocer la opinión y percepciones de los estudiantes sobre sus experiencias en la escritura de ensayos académicos en el VI semestre de la Licenciatura de Español e Inglés.

- Conformación de los grupos y presentación de moderadores de cada grupo.
- Explicación sobre el manejo y uso confidencial de la información recabada, se enfatiza en que se requieren opiniones espontáneas y sinceras y propuestas para cualificar la producción de ensayos académicos escritos.
- Se solicita autorización para tomar notas de las conclusiones.

GUÍA DE PREGUNTAS

1. ¿La escritura de ensayos académicos hace parte de la cultura académica de la mayoría o de gran parte de las asignaturas de su programa?
2. ¿Cuántos ensayos académicos ha escrito en los semestres que ha cursado en su programa y cuáles son las asignaturas en las que los produjo?
3. ¿Cuál es su percepción general sobre las fortalezas y dificultades que tuvo cuando desarrolló el taller diagnóstico de redacción de un ensayo? Describa, argumente y proponga en el siguiente cuadro:

¿Cuáles son las dificultades que te impiden escribir un ensayo académico?	¿Cuál crees que es la causa de estas dificultades	¿Cuál es tu propuesta para resolver estas dificultades?

4. ¿Consideras necesario que los docentes de tu programa implementen la escritura del ensayo académico como estrategia evaluativa de las asignaturas?

Anexo F. Cuestionario entrevista semiestructurada realizada a los docentes



**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
INVESTIGACIÓN
PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS ESCRITOS POR LOS ESTUDIANTES DE SEXTO
SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
SAN JUAN DE PASTO, 2019**

Cuestionario de la entrevista semiestructurada realizada a los docentes

Objetivo: identificar los fundamentos teóricos, modelos de escritura y las estrategias didácticas que aplica el docente para fortalecer la escritura de ensayos académicos.

Instrucciones:

Una vez conocido el objetivo de la presente entrevista, muy comedidamente se solicita responder las siguientes preguntas con la mayor precisión y sinceridad posibles. Usted puede agregar preguntas que de acuerdo con su criterio y experiencia considere necesarias para el presente estudio.

Cuestionario:

1. ¿Solicita a sus estudiantes que escriban ensayos como una estrategia evaluativa del aprendizaje de su asignatura? Argumente su respuesta.

2. ¿Usted proporciona recomendaciones para hacer este tipo de escritos?

3. ¿Cuál es modelo de escritura que emplea para enseñar a escribir ensayos académicos?

4. ¿Usted monitorea constantemente el proceso de producción de ensayos académicos escritos por sus estudiantes?

5. ¿Qué técnicas usa para monitorear dicho proceso?

6. ¿Cuáles son los parámetros con los que evalúa los ensayos de sus estudiantes?

7. ¿Cuáles son las fortalezas y dificultades que usted ha detectado en los ensayos producidos por sus estudiantes?

8. ¿Cuál es el tratamiento que le da a las dificultades identificadas en la escritura de sus estudiantes?

9. ¿Usted ha publicado algún ensayo? Por favor mencione el título y el lugar de publicación.

10. ¿Cómo cree que puede solucionar el problema de la escritura de ensayos?

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo G. Formato de revisión documental



**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
ESPAÑOLAS
INVESTIGACIÓN
PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS ESCRITOS**



**SEXTO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS- UNIVERSIDAD DE
NARIÑO
PASTO, 2019**

FORMATO DE REVISIÓN DOCUMENTAL

Objetivo: Verificar en los microcurrículos la confiabilidad de la información suministrada por los docentes y por los estudiantes, relacionada con la elaboración de ensayos académicos como estrategia para evaluar los contenidos de las asignaturas del programa de Licenciatura en Español e Inglés, del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño.

Institución: _____

Programa: _____

Semestre: _____

Fecha: _____

TABLA DE ANÁLISIS DE LOS MICROCURRICULOS

ASIGNATURA:			
	ASPECTOS A CONSIDERAR	SI	NO
1.	El PEP de la Licenciatura en Español e Inglés promueve el desarrollo de la habilidad argumentativa.		
2.	El PEP de la Licenciatura en Español e Inglés considera la profundización de los contenidos de aprendizaje.		
3.	El modelo pedagógico del programa promueve el desarrollo del espíritu crítico de los estudiantes de la Licenciatura en Español e Inglés.		
4.	En la metodología de los microcurrículos de las asignaturas de la Licenciatura en Español e Inglés, se menciona la realización de actividades que fomentan la argumentación y el desarrollo de habilidades crítico-reflexivas y de profundización de los saberes específicos del programa.		
5.	Entre las estrategias de evaluación se menciona la producción de ensayos académicos.		
6.	Entre las actividades evaluativas, a la producción del ensayo académico se le ha destinado un porcentaje importante de la calificación final.		

Anexo H. Matriz de vaciado de información, entrevista realizada a los docentes



UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS ESCRITOS
SEXTO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO
PASTO 2019




Objetivo: Analizar las didácticas empleadas por los docentes del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño para la producción del ensayo académico escrito por los estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Español e Inglés.


Preguntas	P1	P2	P3	P4	INTERPRETACIÓN
1. ¿Solicita a sus estudiantes escriban ensayos como estrategia para evaluar el aprendizaje de su asignatura? Argumente su respuesta	Mis materias son un poco practicas, por ejemplo trabajo morfosintaxis, donde el ejercicio es otro, se podria pedir, pero no lo he hecho; los grupos de trabajo son muy grandes y dificultan pedir ensayos. Mi materia la de investigación, se hacen escritos académicos.	Aun cuando no es la costumbre porque demanda mucho tiempo, este tipo de instrumentos si lo hago, permite la evaluación de contenidos complejos, ayuda a desarrollar el pensamiento crítico y la búsqueda sistematizada de información para que pueda expresar y socializarlas con sus compañeros.	Si hago la solicitud de ensayos porque el área en la que me desempeño es la competencia comunicativa, donde se trabaja la escritura.	Si, porque considero importante que los estudiantes presenten un tipo de ensayo o escrito para evaluar el discernimiento o conocimiento sobre un tema.	La mayoría de los profesores manifiestan que solicitan a sus estudiantes que escriban ensayos académicos, más sus respuestas dejan entrever la tendencia a creer que especialmente o solamente deben hacerlo los docentes que orientan asignaturas relacionadas con las áreas de competencias comunicativas, por ello también P2 informó que si lo hace, aunque no es costumbre y P1 que no lo hace sus asignaturas con prácticas.
2. ¿Usted proporciona recomendaciones para hacer ese tipo de escritos?	Si se les hace recomendaciones, tanto de forma como de contenido, se hacen por partes y se va revisando los avances, desde la estructura hasta como organizar los párrafos.	Normalmente entrego una guía donde se especifica los aspectos importantes que debe contener un ensayo, se presenta una bibliografía, las aportaciones del profesor y que tengan en cuenta modelos de ensayos; se hace un taller previo de preescritura del ensayo y en la clase se socializan.	Se propone discusiones a los estudiantes como por ejemplo el tipo del texto, la escritura, los contenidos, argumentos, las tramas, la coherencia, se hace énfasis en las citas que va a utilizar en el ensayo.	Utilizo una especie de modelos escritos tipo ensayo, para que el estudiante identifique los elementos que componen el ensayo y con ello se elabora un borrador.	Los profesores entrevistados coinciden en que cuando piden a sus estudiantes que escriban un ensayo le entregan una guía donde se explica la información y partes básicas que debe contener un ensayo, también están de acuerdo utilizar un texto modelo para ilustrar el texto a realizar, pero no aclaran si el modelo de ensayo que usan fue escrito por ellos.
3. ¿Cuál es el modelo de escritura que emplea para enseñar a escribir ensayos académicos?		Hago un recuento de los modelos de escritura como los de Kaplan de Vogan, Escardamalia; todos convergen en la planeación, la preescritura, lluvia de ideas, elaboración de un guión revisión y postescritura donde se hace las correcciones finales.	El modelo cognitivo es el que más se utiliza. Se realiza una evaluación, una autoevaluación, con base en una rejilla que se entrega previamente.	Yo tomaría las diferentes tipologías en especial las de tipo argumentativo y narrativa. El modelo más útil Hayes y Flower.	Los docentes emplean los modelos de Kaplan, Vogan, Escardamalia, Hayes y Flower para orientar sus clases, es decir una escritura basada en el modelo cognitivo.
4. ¿Usted monitorea constantemente el proceso de producción de ensayos académicos escritos por sus estudiantes?	Si, al extremo diría yo; uno lo hago yo, para darme cuenta de los errores y con base en ellos explico y una segunda es que entre ellos hagan las correcciones o sugerencias y se explica como mejorarlos.	Si, claro porque es necesario para verificar el avance del estudiante	Constantemente, recibo entregas parciales de lo que escriben los estudiantes, les devuelvo los textos corregidos, organizo mi tiempo de trabajo de tal manera que hago atención personalizada para hablar con cada estudiante y demostrarle sus errores.	Si, porque es importante que los estudiantes sepan cómo van, si están aprendiendo y mejorando.	Aludiendo a sus funciones de docentes de asignaturas de competencias comunicativas y otra asignatura de investigación son conscientes de que deben realizar el monitoreo constante de los documentos que escriben sus estudiantes, lo hacen para corregir las fallas de manera oportuna y para registrar el avance de sus estudiantes. la docente P3 incluye en la programación de su asignatura tiempo para hacer tutorías personalizadas con cada uno de sus estudiantes.

Preguntas	P1	P2	P3	P4	INTERPRETACIÓN
5. ¿ Que técnicas usa para monitorear dicho proceso?	A ver, como instrumento varias cosas, a veces hago rejillas que ellos concocen y sobre las cuales se hacen correcciones. Otras veces cuando la revisión la hago yo, tengo el control en el computador y reviso los comentarios que se les hizo. Como instrumentos el borrador y la rúbrica. La sugerencia es que corrijan y no hagan un nuevo párrafo.	Se hace una revisión que dura de dos a tres semanas, normalmente utilizo lo que se conoce como rúbrica, para ver como va el avance del ensayo.	El modelo cognitivo es el que mas se utiliza. Se realiza una evaluación, una autoevaluación, con base en una rejilla que se entrega previamente.	El monitoreo es importante para ello utilizo una rúbrica o una rejilla, para ir puliendo el trabajo desde el componente inicial.	Para monitorear el proceso de escritura de sus estudiantes, los docentes entrevistados realizan rejillas, rúbricas de escritura del ensayos, otra profesora, entrega al estudiante una rejilla para que autovalde su proceso y reporte sus fortalezas y dificultades en una conversación con su profesor.
6. ¿Cuáles son los parámetros con los que evalúa los ensayos de sus estudiantes?	Sobre todo lo que se les pide, es un propósito específico, el cual siempre se les dice cual es; por lo tanto, se revisa si logró el objetivo. En términos generales se revisa la coherencia, manejo del lenguaje, la cohesión, uso correcto de conectores, manejo del tema, tipo de argumentación. En forma se revisa la redacción, el vocabulario, la repetición, mucho uso de oraciones subordinadas. Pero lo más importante el contenido y el propósito del texto.	Los parámetros son la rubrica donde se tiene en cuenta: la superestructura, la microestructura, la macroescritura y la situación retórica que consiste en la adecuación. La coherencia, la adecuacion o sea el léxico si es rico o se usa uno muy general.	Estructura, coherencia, cohesión, además desarrollo de la ideas, uso de la citas.	Si se plantera una buena tesis el desarrollo del trabajo es completo. Considerar los elementos del desarrollo desde la evaluacion de cada componente, el tema, la tesis, el argumento.	Entre los parámetros de evaluación, los profesores consideran importantes los siguientes: cumplir con el propósito del texto, la coherencia, la cohesión, la super, micro y superestructura del texto, considerar la concorancia entre el tema, la tesis y el argumento.
7. ¿Cuáles son las dificultades y fortalezas que usted ha detectado en los ensayos producidos por sus estudiantes?	En cuanto al contenido el poder llevar una idea, mantener un hilo conductor, se pierden con mucha facilidad, sobre todo cuando hacen las citas, no ordenan las ideas, la tendencia es escribir como se habla. Otra cosa es el uso de los conectores, los usan solo por ponerlos y la estructuración de párrafos, en ocasiones lo dividen y en otras no lo hacen, lo cual les hace perder la idea, porque muchas veces la cortan, errores de ortografía, el orden sintáctico en las oraciones, palabras invertidas, pierden el predicado, no se encuentra le verbo. Entre las fotalazas se destaca la creatividad, hay estudiantes que escriben muy bonito y si se los motiva lo hacen muy bien, son receptivos a las observaciones.	Tienen que ver con la rúbrica, en la superestructura no tienen los tres elementos básicos, la introducción no es adecuada, el desarrollo no tiene una estructura definida, normalmente se enredan, no hay causa efecto, las oraciones mal construidas, mala utilización de conectores, sin signos de puntuación, no hay transición entre párrafos, el léxico es pobre, se confunde mucho con la informalidad y lo cotidiano. Entre las fortalezas hay grupos muy dedicados, con mucha habilidad para encontrar información, buen uso de las redes.	El principal problema es la coherencia del texto en especial cuando se les solicita que trabajen con citas comentadas.	Fortalezas es complicado, el estudiante se atiene a una definición, cree que es hacer un resumen, casi no he encontrado fortalezas; creo que son más debilidades como la redacción, problemas de coherencia de cohesión, falta de parafraseo. El estudiante se preocupa por la forma y descuida la parte gramatical, la ortografía.	Los docentes opinan que las principales fortalezas de los textos producidos por sus estudiantes son: la creatividad, P1 dice "hay estudiantes que escriben muy bonito y si se los motiva lo hacen muy bien", son receptivos a las obseraciones que les hace el profesor; P2 afirma que en algunos grupos ha identificado estudiantes que son muy dedicados y hábiles para encontrar información en la web; por su parte P4 afirma que es complicado encontrar las fotalezas de estudiantes. Con relación a las dificultades puede evidenciarse que éstas superan a las fortalezas, se destacan las siguientes: no son capaces de mantener el hilo conductor en sus escritos, se pierden, no saben usar los conectores, cometen muchos errores ortográficos, no pueden organizar ni colocar la información pertinente en las partes básicas del ensayo, errores en la construcción de las oraciones, en los signos de puntuación, priman las dificultades en la coherencia del texto.

Preguntas	P1	P2	P3	P4	INTERPRETACIÓN
8. ¿Cuál es el tratamiento que le da a las dificultades identificadas en la escritura de sus estudiantes?	Lo primero es la explicación, yo explico con errores de ellos mismos, explicando donde está el error, preguntándoles si ellos han detectado el error, de lo contrario, yo lo hago y les explico dónde está el error y como se corrige. Uso párrafos que tengan el mismo error para que ellos lo corrijan en grupos, o con lectura de problemas. Sin embargo, es una tarea muy difícil en todos los niveles, inclusive a los profesores, a todos nos cuesta escribir. Escribir es un arte, muy tenaz, es como tejer filigrana.	Según Cueto, se debe organizar una planificación con los estudiantes, para que ellos emulen y planifiquen sus trabajos, lluvia de ideas para generar el guión inicial y ejercicios para estructurar la información.	La reiteración de la tesis a lo largo del ensayo, para evitar se desvíen del tema.	Poner puntos de vista, de lo que debe conocer para superar las dificultades; presentándoles un propio ensayo explicando los errores para que no caigan en ellos.	Entre las formas en que se tratan los errores de redacción de los estudiantes se menciona: identificación de los errores y explicación con base en los mismos, la reiteración de la tesis a lo largo del ensayo para evitar que se desvíen, otro docente P4 dice: "presentándoles su propio ensayo, explicando los errores para que no caigan en ellos".
9. ¿Usted ha publicado algún ensayo? Por favor mencione el título y el lugar de publicación.	Ensayos como tal, no. Si he hecho artículos, el ensayo tiene otra característica. Utilizo mis escritos como ejemplo o como concepto para que lo desarrollen. El último escrito que hice es sobre la tutoría de la investigación; en un libro que se llama así: La tutoría de la investigación y lo publiqué, La Salle.	Normalmente en la Revista Hechos y proyecciones del Lenguaje del CESMAG, hago escritos para trabajarlos en la clase y artículos en la revista indexada del CESMAG.	Artículos y un libro sobre escritura, los ensayos son para usarlos como modelos para los estudiantes. Se han publicado en la revista Hechos y Proyecciones del lenguaje del Departamento de Lingüística y el libro con la editorial de la Universidad de Nariño.	Los trabajos en la maestría y se han entregado a la Facultad de Educación.	Los docentes han publicado artículos en la revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje, en la revista indexada de la Universidad CESMAG y han publicado libros en la editorial de la Universidad de Nariño.
10. ¿Cómo cree que se puede solucionar el problema de la escritura de ensayo?	Son varias las tareas, la primera tener conciencia de la importancia, la cual la deben asumir todos los profesores; la segunda se debe motivar a los estudiantes a escribir, existe mucha apatía por parte de los estudiantes por escribir. Otro importante es tomar medidas frente al número de estudiantes, los grupos son muy numerosos, dificultan la enseñanza, deben salir políticas desde el departamento. Y otra es la calidad de los profesores, quien está enseñando, qué y cómo lo está enseñando.	Los hago leer, se leen en clase, y se hace autoevaluación en pares, como retroalimentación y conversatorio con los estudiantes.	Motivarlos a leer porque esta es una alternativa para escribir mejor, hacer un seguimiento cercano de los escritos y entregar los textos para que los estudiantes conozcan sus errores y se esfuercen por mejorar.	Trabajar ensayos requieren continuidad, no solo en ciertas materias; lo ideal es hacerlo interdisciplinar el trabajo del ensayo.	Los profesores coinciden en que la enseñanza de la escritura, debe ser una actividad asumida por los docentes de todas las asignaturas, que se puede fomentar el trabajo entre pares, la retroalimentación y los conversatorios con los estudiantes.

Anexo I. Microcurrículos de la Licenciatura en Español e Inglés

 <p>Universidad de Nariño</p>	FORMACIÓN ACADÉMICA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS LICENCIATURA EN EDUC. BÁSICA LENGUA CASTELLANA - INGLÉS PROGRAMACIÓN TEMÁTICA ASIGNATURA	Código: FOA-FR-07
		Página: 1 de 4
		Versión: 4
		Vigente a partir de: 2011-01-18

 <p>Universidad de Nariño</p>	FORMACIÓN ACADÉMICA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS LICENCIATURA EN EDUC. BÁSICA LENGUA CASTELLANA - INGLÉS PROGRAMACIÓN TEMÁTICA ASIGNATURA	Código: FOA-FR-07
		Página: 1 de 4
		Versión: 4
		Vigente a partir de: 2011-01-18

Nombre del Profesor	
Formación Académica	
Escalafón Docente	ASISTENTE

Nombre de la Asignatura	Sociolinguistics	Código	8316
Prerrequisitos			
Programas a los cuales va dirigida	Lic. Educ. Básica Lengua Castellana - Inglés		
Tipo de asignatura	Teórica	Teórico práctica	X Práctica
Número de créditos que otorga	2	Horas clase	3
		Horas prácticas	1
		Trabajo independiente	4
Fecha de aprobación Comité Curricular y de Investigaciones del Programa			
Horario de atención a estudiantes: viernes de 3 a 5 p.m.			
Periodo: A-2018	Fecha: 5 de febrero de 2018		

<p>Metodología</p> <p>Componente teórico: Cada bloque teórico será expuesto y debatido en clase. El alumnado se ayudará de la documentación y bibliografía facilitada. Se analizarán experiencias y situaciones reales o simuladas. El trabajo en el aula se desarrollará alternando exposiciones del profesor con exposiciones de los estudiantes.</p> <p>Componente práctico: Todo el trabajo práctico convergerá hacia un trabajo de campo, en donde los estudiantes levantarán corpus, a través de entrevistas a grupos diferenciados del contexto (local y regional) para realizarles el análisis conceptual macrosociológico. Para el desarrollo temático se tendrá en cuenta el uso sistemático de las TICs.</p>
--


<p>Actividades Complementarias</p> <p>Lectura y discusión de materiales. Realización de exposiciones. Presentación por escrito y sustentación de los trabajos de campo. Actividades complementarias: Lectura y discusión de materiales relacionados con los distintos temas que conforman la asignatura. Resolución de las guías de trabajo de campo. Presentación de informes escritos tipo ensayo. Realización de sustentaciones.</p>


<p>Actividades Evaluativas. Art.91 del Estatuto Estudiantil. La evaluación académica, en sus aspectos fundamentales, debe constar en el proyecto o programa de la asignatura, núcleo temático o actividad académica y debe ser conocida y comprendida por los estudiantes. La programación de la asignatura deberá contemplar obligatoriamente las actividades complementarias</p>	Porcentaje
Informes tipo ensayo	25%
Lectura y discusión de materiales complementarios	15%
Realización de sustentaciones	30%
Desarrollo de guías de trabajo de campo	30%

<p>Bibliografía General:</p> <p>Alcalá, José Antonio. (1992). <i>El concepto de corrección y prestigio lingüístico</i>. Madrid: trillas</p> <p>Almeida, Manuel. (1999). <i>Sociolingüística</i>. Universidad de la Laguna. Santacruz de Tenerife.</p> <p>Areiza, Rafael y otros. (2012) <i>Sociolingüística. Enfoque pragmático y variaciones</i>. Bogotá. Ecoe.</p> <p>Arboleda, Ruben. (1986). Las normas lingüísticas. En: <i>Revista Colombiana de Lingüística</i>. No. 6 Bogotá: Circulo Lingüístico de Bogotá.</p>

<p>Descripción de la asignatura:</p> <p>La asignatura -Sociolingüística- aborda el análisis de la lengua española desde una perspectiva externa, en sus dimensiones espaciales, temporales, sociales y étnicas, con el objetivo de que el estudiante, de la Licenciatura en Educación Básica Lengua Castellana e Inglés, adquiera una visión de la lengua española, desde la variación lingüística.</p> <p>En consecuencia, la sociolingüística se puede entender como la disciplina que se ocupa de las variaciones lingüísticas dadas en el uso, en su relación con los factores sociales que las determinan y el papel que dichas variaciones desempeñan en el cambio lingüístico. Dichas variaciones pueden ser vistas como propias del lenguaje estándar o de una variedad dialectal, parte del repertorio lingüístico femenino o masculino, adolescente o adulto, rural o urbano de las clases altas o bajas, de uso formal o informal, entre otros y pueden ser analizados desde el punto de vista de los sonidos, forma, combinaciones o el significado</p> <p>Por tanto, la atención del curso estará centrada en los aconteceres sociales y sus implicaciones educativas, políticas, económicas e históricas para ubicar al estudiante en el momento histórico y conceptual que vio nacer a la sociolingüística; precisa los términos los términos y categorías de otras dimensiones lingüísticas y sociales, a la vez que determina y clarifica los conceptos que permiten entender la lengua en uso en sus múltiples implicaciones y el auto reconocimiento del hablante como usuario de la lengua.</p> <p>Se.hará una reflexión teórica y metodológica sobre el uso social de la lengua en contextos específicos que identifican, cohesionan e interrelacionan a los miembros de una comunidad lingüística.</p>

<p>Competencias a Desarrollar</p> <p>COMUNICATIVA. Reconoce la variación lingüística con fines comunicativos, pedagógicos e investigativos.</p> <p>COGNOSCITIVA. Categoriza los campos de estudio de la sociolingüística, así como los conceptos básicos que se manejan dentro de esta disciplina y de la lingüística en general.</p> <p>INVESTIGATIVA. Lleva a la praxis docente e investigativa, los conocimientos sociolingüísticos.</p> <p>CIUDADANA. Se reconoce a sí mismo como usuario de la lengua y de la variación.</p>
--

	FORMACIÓN ACADÉMICA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS LICENCIATURA EN INGLÉS FRANCÉS PROGRAMACIÓN TEMÁTICA ASIGNATURA	Código: FOA-FR-07
		Página: 1 de 3
		Versión: 4
		Vigente a partir de: 2011-01-18

	FORMACIÓN ACADÉMICA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS LICENCIATURA EN INGLÉS FRANCÉS PROGRAMACIÓN TEMÁTICA ASIGNATURA	Código: FOA-FR-07
		Página: 2 de 3
		Versión: 4
		Vigente a partir de: 2011-01-18

Fecha:	
Nombre del Profesor	
Formación Académica	N
Escalafón Docente	

Periodo:	Semestre A – 2018	Código Asignatura:	166	Semestre:	I Grup 1
Nombre de la Asignatura:	LINGÜÍSTICA GENERAL				
Programas a los cuales va dirigida:	Licenciatura en Inglés Francés				
Prerrequisito:	- - -				
Tipo:	Teórica	Teórico práctica	X	Práctica	
No. Créditos	2	Horas clase	2	Horas prácticas	1
Horario de atención a estudiantes:	Martes de 8:00 a 9:00 a.m. y Martes de 4:00 a 5:00 p.m.				

Descripción de la asignatura:

El curso ofrece un espacio de reflexión sobre la importancia del lenguaje en la vida del hombre y a partir de ahí se abordará temas como la comunicación sus modelos y funciones y el signo como elemento fundamental en este proceso para posteriormente adentrarse en la ciencia del lenguaje desde una visión general de la lingüística: donde se tratará su origen, antecedentes, objeto de estudio, método, tareas y una breve reseña sobre los principales aportes realizados por el padre de la Lingüística centrandolo la atención en los conceptos de lenguaje, lengua y habla. Finalmente, se estudiará las disciplinas y campos de la lingüística, niveles de análisis, interdisciplinar y ciencias auxiliares.

Competencias a Desarrollar

- ✓ **Comunicativas** : El estudiante participa de situaciones comunicativas reales sobre los temas propuestos en clase, donde se fomenta el desarrollo de las cuatro habilidades en un contexto de respeto por el otro y participación activa y argumentada sobre los temas propuestos
- ✓ **Cognoscitivas** : Apropiación de conocimientos de manera reflexiva y crítica sobre las generalidades de la lingüística, mediante la participación y el desarrollo de actividades como exposiciones, talleres y seminarios, entre otros
- ✓ **Investigativas**: Consulta, lectura crítica y análisis de textos lingüísticos; los cuales se estudiarán para la preparación y realización de exposiciones, así como para la participación en los seminarios que se realicen.
- ✓ **Ciudadanas**: Se enfatizará en el respeto por el otro, por sus opiniones, posturas ideológicas, tiempos y actitudes, así como la tolerancia ante la diferencia de pensamientos y creencias.

Metodología

Se realizará el estudio de las temáticas propuestas de una manera teórico práctica, mediante las siguientes actividades :
 Lectura de diferentes textos, bien sea para desarrollar con base en ellas conversatorios, talleres grupales o participar de manera activa en seminarios, para los cuales todos los estudiantes deben preparar con anticipación los temas que se trabajaran en esta modalidad.
 También se llevarán a cabo talleres de aplicación desarrollados en clases los cuales se efectuarán con base en las explicaciones o lecturas realizadas
 Todo trabajo de lectura requiere análisis y reflexión de los documentos en forma grupal o individual.
 En algunos casos, cuando el tema lo requiera se realizará clase magistral en la que se prioriza la explicación del profesor.

Actividades Complementarias

Escritura complementarias de diferentes tipos de textos con base en los temas estudiados.
 Aplicación de algunos temas en textos de la vida cotidiana.

Ejercicios de aplicación sobre los temas vistos en clases.

Actividades Evaluativas La evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta la reglamentación vigente de la Universidad, establecida en el Estatuto Estudiantil, Capítulo II	Porcentaje
Además de la reglamentación mencionada se tendrá en cuenta que la evaluación es un proceso formativo y en consecuencia es permanente.	
Trabajos y talleres desarrollados en clase	40%
Evaluación escrita al finalizar la primera unidad	30%
Evaluación Final	30%


Bibliografía General:

AKMAJIAN, Adrian et al. "Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación". Madrid: Alianza Editorial. 1992.
 ALONSO-CORTEZ, Ángel. "Lingüística General". Madrid: Ediciones Cátedra, 1987.
 BENVENISTE, Emili. "Problemas de lingüística General" I –II. México: Editorial Siglo XXI.
 BERNAL LEONGOMEZ, Jaime. "Tres momentos estelares de la Lingüística". Bogota: Imprenta del Instituto Caro y Cuervo
 COSERIU, Eugenio. "Introducción a la Lingüística" Madrid: Editorial Gredos.
 CORREA, José Ignacio. "Lingüística General y Lingüística Aplicada"
 DE SAUSSURE, Ferdinand. "Curso de Lingüística General". Barcelona: Editorial Planeta de Agostini S.A. 1984
 DIAZ, Frida y otros. "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo". México: McGRAW Hill. 2002.
 EBNETER, Teodor. "Lingüística aplicada" Madrid: Editorial Gredos. 1982.
 HALLIDAY, M.A.K. "El lenguaje como semiótica social" México. 1998
 LAMIQUIZ, Vidal. "Lingüística Española" Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla. 1989
 NIÑO ROJAS, Víctor. "Semiótica y Lingüística". Bogotá: Lito Perla Impresores. 2002.
 OSORIO, Ángela. "Introducción a la Lingüística" Medellín: Universidad de Antioquia. 1994
 SEARLE, Jhon. "Actos de Habla". Madrid: Editorial Cátedra, 198
 Además cualquier libro de lingüística puede servir como base para consulta y complementar los temas estudiados en clases.

Materiales

- Materiales técnicos existentes en la facultad
- Material policopiado de los contenidos complementarios
- Guías de trabajo y talleres

CONTENIDOS		
Semana	Trabajo de clase	Trabajo independiente
Semana 1 a 5	1 CONCEPTOS PREVIOS 1.1. La comunicación 1.2. La Enunciación. 1.3. Principales modelos comunicativos 1.4. Funciones del Lenguaje 1.5. El signo: naturaleza y clases	Realizar lecturas sobre : Comunicación y Cultura, Funciones del lenguaje de R, Jacobson, Reflexiones en torno al lenguaje de Correa Desarrollo de talleres Trabajos de aplicación El Signo de Humberto Eco.

 <p>Universidad de Nariño</p>	FORMACIÓN ACADÉMICA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS PROGRAMACIÓN TEMÁTICA ASIGNATURA	Código: FOA-FR-07
		Página: 1 de 5
		Versión: 4
		a partir de: 2011-01-18

Nombre del Profesor	
Formación Académica	
Escalafón Docente	

Nombre de la Asignatura	LITERATURA INFANTIL Y PEDAGOGÍA	Código	7412
Prerrequisitos			
Programas a los cuales va dirigida	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés		
Tipo de asignatura	Teórica	Teórico práctica	X Práctica
Número de créditos que otorga	2	Horas clase	2
Horas prácticas	1	Trabajo independiente	4
Fecha de aprobación Comité Curricular y de Investigaciones del Programa			
Horario de atención a estudiantes:			
Periodo: A de 2018	Fecha: Febrero 5 de 2018		

Descripción de la asignatura:

A partir del viraje que afortunadamente tomó el concepto de "infancia", lo cual solo fue posible hasta la edad moderna, se considera a ésta como una etapa del desarrollo humano propia y específica, con necesidades educativas e intereses particulares que nos demuestran que los niños no son, ni adultos en pequeño, ni adultos con minusvalía. De allí surge la necesidad cada vez mayor de desarrollar una literatura dirigida y legible hacia dicho público, que valide la palabra creada por el niño, considerado como uno de los aspectos fundamentales en la Literatura Infantil; por ello el presente curso iniciará con un marco teórico que pretende reconocer la capacidad para razonar que posee el ser humano y principalmente el raciocinio del niño con su mundo. Para tal fin se trabajará la semiología crítica propuesta por Manuel Gonzáles de Ávila y el dialogismo de Mijail Bajtin. Lo anterior se complementará con algunos conceptos novedosos planteados por contemporáneos de la Literatura Infantil.

Posteriormente se presentarán algunas consideraciones generales sobre la didáctica de la Literatura, algunos momentos de la historia de Literatura Infantil Universal y Colombiana; se tratará de familiarizar al estudiante con los diferentes momentos de la lectura y la literatura infantiles desde diferentes campos de aplicación y finalmente se trabajarán diversas habilidades pedagógicas a partir del conocimiento del currículo, los estándares, el contexto, la cultura y otras de la realidad infantil.

Considerando y aplicando su bagaje cognoscitivo, los estudiantes podrán acercarse con mayor propiedad, a las diferentes posibilidades estratégicas que se pueden realizar desde la Literatura Infantil y la pedagogía como la producción de materiales, redacción e ilustración de diferentes textos de literatura infantil y la observación, análisis y aplicación de experiencias educativas significativas, en su quehacer pedagógico.


Competencias a Desarrollar

Comunicativa: En este curso el desarrollo de esta competencia va más allá de lo formal. Esto se logra a través del desarrollo de los talleres de literatura infantil, los cuales comienzan con ejercicios de expresión gestual, oral y corporal, que le permiten al estudiante representar personajes y por medio de estas expresiones acercarse al niño a la fantasía para lograr que se enamore de la lectura de cuentos u otras obras. El desarrollo de la competencia comunicativa oral le permite al futuro docente acercarse a sus pequeños estudiantes para que ellos puedan expresarse sus diversas necesidades: como por ejemplo manifestar sus inquietudes, emociones, entre otros. Por lo tanto se propone durante el desarrollo de esta asignatura ampliar esta capacidad, haciendo uso de los elementos lingüísticos y no lingüísticos que le ayuden a expresar mensajes con diferentes intenciones comunicativas. Además de lo dicho también se recurrirá a la escritura de cuentos, adivinanzas, ensayos, informes y otros que contribuyen al desarrollo de la producción escrita.

Cognoscitiva: se hará a partir del análisis de teorías propuestas para el desarrollo de la literatura, la interpretación del pensamiento de autores de literatura infantil contemporáneos y la producción de varios tipos de texto, que permitan a los estudiantes realizar una transformación del conocimiento y esto a su vez, redunde en el desarrollo de la competencia cognoscitiva.

Investigativa: el desarrollo de las competencias investigativas están relacionadas con el proceso de formación profesional, en donde se afianzan las habilidades para observar, preguntar, registrar notas, experimentar interpretar y escribir acerca de su práctica. En el curso que se inicia, si bien no se hace uso de todas estas habilidades, los estudiantes si acuden muchas de ellas, mas en este caso en donde necesitan de la creatividad, originalidad, intuición, espíritu crítico, observación y otras para poder desarrollar las actividades propuestas en el avance del curso.

Ciudadana: Las actividades propuestas en presente curso propenden por la formación de ciudadanos comprometidos, respetuosos de las

 <p>Universidad de Nariño</p>	FORMACIÓN ACADÉMICA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS PROGRAMACIÓN TEMÁTICA ASIGNATURA	Código: FOA-FR-07
		Página: 3 de 5
		Versión: 4
		Vigente a partir de: 2011-01-18

Actividades Evaluativas (La evaluación se llevara a cabo teniendo en cuenta la reglamentación vigente de la Universidad establecida en el Estatuto Estudiantil. Favor citar artículos)	Porcentaje
Seminarios en donde se evaluará las participaciones y aportes de los estudiantes, se trabajará uno de los libros de lectura obligatoria.	15%
Talleres propuestos y dirigidos por los estudiantes teniendo en cuenta todos los aspectos vistos en clase.	20%
Exposiciones: para su evaluación se tendrán en cuenta: la expresión oral y corporal, el dominio del tema, la fluidez verbal, los recursos utilizados y el dominio del público	20%
Dramatización	10%
Mini cartilla	20%
Asistencia	5%
Autoevaluación	10%

Bibliografía General:

ARCINIEGAS, Triunfo. "Caperucita Roja y otras historias perversas". Editorial Panamericana. Bogotá. 2003.

CASTRO GARCIA, Oscar. "Manual de teoría literaria" Editorial Universidad de Antioquia. 1998.

DE HADES, Udo. "El niño y los cuentos". Editorial Rudolf Steiner. Madrid. 1979.

MORENO MORENO, Heladio. "Teatro Infantil" Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 1989.

PACHECO, Julia y otra. "Construyendo Imaginarios". Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 1998.

PELEGRIN, Ana María. "La aventura de oír"

PENNAC, Daniel. "Como una novela" Grupo Editorial Norma. Barcelona. 1997.

_____ "Señores Niños" Thassalia. España. 1998.

PETIT, Michele. "Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura" FCE. México. 1.999.

PROPP, Vladimir. "La morfología del cuento"

ROBLEDO, Beatriz Elena y otro. "Al encuentro del lector", Colección los libros del taller. Bogotá. 1998.

RODARI, Gianni. "Cuentos para jugar". Editorial Santillana. Bogotá.

_____ "Gramática de la Fantasía", Editorial Panamericana. Bogotá 1999.

SÁNCHEZ CORRAL, Luis. "Literatura infantil y Lenguaje Literario". Editorial Paidós. Barcelona 1995.

SASTRIAS, Martha. "Camino a la lectura", Editorial Pax. México.1995.

"SEMILOGIA CRÍTICA Y EL PROBLEMA DEL SILENCIO ÓNTICO" En revista Anthropos No. 186 Barcelona. Septiembre-Octubre 1.999

TORRES, Evelyn. "Palabras que acunan". Ediciones Ekaré. Venezuela. 1999.

TRIANA DE RIVEROS, Blanca I. "La alegría de crear". Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 1999.

VAN MANEN, Max. "El tacto en la enseñanza" Paidós educador. Barcelona.1998.

VASQUEZ RODRIGUEZ, Fernando. "La enseñanza literaria". Editorial Kimpres Ltda. Bogotá. 2006.

_____ "La didáctica de la Literatura

Materiales

Textos de la biblioteca personal de la docente, fotocopias, materiales reciclables para los talleres, carteleras, video been para algunas exposiciones, otros recursos creativos propuestos por los estudiantes.

CONTENIDOS		
Semana	Trabajo de clase	Trabajo independiente
Semana 1-3	CONTENIDO I. MARCO TEÓRICO A. Los beneficios de la Literatura Infantil. (Ma. Carmen Morón Macías) B. La Literatura Infantil y su didáctica. (Amando López V y Pedro Guerrero Ruiz)	Lectura complementarias Desarrollo de talleres Construcción de un ensayo
Semana 4-5	C. El Rol de la literatura en el aprendizaje y desarrollo de niños y adolescentes. (Renata castillo) D. La Literatura Infantil: Una minoría dentro de la Literatura	Lecturas e investigación individual Desarrollo de talleres

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS

PROC

Nombre del Profesor	
Formación Académica	
Escalafón Docente	

Nombre de la Asignatura	Competencia Comunicativa del Castellano III	Código	8308
Prerrequisitos (haber cursado y aprobado):	Competencia Comunicativa del Castellano II		
Programas a los cuales va dirigido	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés Grupo 1		
Tipo de asignatura	Teórica	Teórico práctica	X Práctica
Numero de créditos que otorga	2	Horas clase	2
		Horas prácticas	1
Fecha de aprobación	Comité Curricular y de Investigaciones del Programa		
		Trabajo independiente	2

Descripción de la asignatura:

El presente curso abordará las operaciones de la escritura como un registro sostenido que representa la producción formal, correcta, que es la expresión del buen decir. Se trabajará las estructuras en los diferentes niveles de la producción textual. Se realizará prácticas permanentes de escritura teniendo en cuenta los procesos, las características y diferentes tipos de texto. Durante el curso se debe abordar las operaciones y las estructuras en los diferentes niveles de la producción textual.

Se presentará a los alumnos teorías sobre la escritura; se indicará su proceso, desde la situación de escritura, elaboración de un borrador, hasta la revisión del mismo; se darán a conocer las características del texto: coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad y situacionalidad; así como también sus límites.

Se realizará prácticas permanentes de escritura teniendo en cuenta el proceso propuesto, las características y diferentes tipos de texto. Se incrementará además la elaboración de los diferentes tipos de resúmenes.

Finalmente se tendrá en cuenta que los textos son productos del entramado de dimensiones y niveles, que se activan en el evento comunicativo. Estos conceptos se tienen en cuenta al momento de la revisión de los escritos.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR

Comunicativa: En este curso esta competencia se logrará a través del desarrollo de los talleres de escritura, los cuales se harán mediante un proceso permanente, que le permiten al estudiante monitorear su proceso desde la elaboración de los borradores hasta la revisión de su texto definitivo. Lo anterior para lograr que el estudiante tome plena conciencia del acto escritural, de sus diferentes componentes, momentos, recursos, habilidades entre otros. Se trabajará diferentes tipos de texto desde su clasificación por prosa de base.

Cognoscitiva: se hará a partir del análisis de teorías propuestas para el desarrollo de la escritura, y la producción de varios tipos de texto, que permitan a los estudiantes realizar una transformación del conocimiento y esto a su vez, redunde en el desarrollo de la competencia cognoscitiva.

Investigativa: el desarrollo de las competencias investigativas están relacionadas con el proceso de formación profesional, en donde se afianzan las habilidades para observar, preguntar, registrar notas, experimentar interpretar y escribir acerca de su práctica. En el curso que se inicia, si bien no se hace uso de todas estas habilidades, los estudiantes si acuden muchas de ellas, más en este caso en donde necesitan de la creatividad, originalidad, intuición, espíritu crítico, observación y otras para poder desarrollar las actividades propuestas en el avance del curso.

Ciudadana: La ética, los principios, la tolerancia, la solidaridad y otros conceptos que se asocian al noción de competencia ciudadana, están implícitos en el transcurso de todas las asignaturas, aun así, se insiste en la formación en esta práctica de manera permanente para

Se realizarán lecturas, consultas complementarias a los temas y trabajos escritos dirigidos y monitoreados por la docente.

Actividades Evaluativas


Actividad	Porcentaje
Elaboración de un ensayo individual sobre el tema que cada uno elija. Será permanentemente monitoreado cada uno de los pasos de escritura hasta el producto final.	20%
Discusiones y aportes a las lecturas, a través de seminarios.	10%
Trabajo final colectivo, informe de clases detallado	20%
Parciales.	20%
Talleres individuales y colectivos (incluye el cuento)	20%
Participaciones, asistencia, aportes, quizzes y otros.	10%

Bibliografía General:

- BAJTIN, Mijail. Estética de la creación Verbal. México: Siglo XXI
- BERNAL, G. (2003). De escritos, escrituras y escritores. Colombia: Edición Centro Universidad Abierta. Pontificia Universidad Javeriana.
- CALSIMIGLIA, H. y TUSON, A. (1999) Las Cosas del Decir: manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel
- CARLINO, P. (2009). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Argentina: Fondo de Cultura Argentina.
- CASTILLO Manuel, Redacción de Artículos de opinión: Propuesta didáctica fundamentada en una superestructura argumentativa. Universidad Simón Bolívar, Caracas, mcastill@usb.ve
- DIAZ, Álvaro. "Aproximación al texto escrito" Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 1999.
- DIAZ, Frida y otros. "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo". México: McGRAW Hill. 2002.
- FLOREZ, R. y CUERVO, C. (2005). El regalo de la Escritura. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.
- HALLIDAY, M.A.K. "El lenguaje como semiótica social" México. 1998
- LOMAS, Carlos. "Cómo enseñar a hacer cosas con palabras I y II". Barcelona: Paidós.
- MARTINEZ, María Cristina y otros. "Los procesos de la lectura y la escritura". Cali: Editorial Universidad del Valle. 1997.
- MARTÍNEZ, María C. (1997). Análisis del discurso. Cali: Edit. Fac. Humanidades
- ORTIZ Andrés y otros Hermenéutica. Bogotá: Dimensión Educativa 1999
- PARRA, Marina. "Como se produce el texto escrito"
- TODOROV Tzvetan, La conquista de América: la cuestión del otro. México. Editorial siglo XXI. 1.987
- VAN DIJK, Teun. (Compilador). El discurso como estructura y como Proceso. Barcelona Gedisa. 2000
- VAN DIJK, Teun. (Compilador). El discurso como interacción social. Barcelona Gedisa. 2000
- PP=Redacción II, Tipología de Textos. Universidad del Rosario – Argentina.

Lecturas Obligatorias:

- "Cualidades del texto escrito". Tomado de: DIAZ R. Álvaro. "Aproximación al texto escrito" Universidad de Antioquia. Medellín 1999.
- "La composición como proceso" Tomado de: DIAZ R. Álvaro. "Aproximación al texto escrito" Universidad de Antioquia. Medellín 1999.

 Universidad de Nariño	FORMACIÓN ACADÉMICA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS LICENCIATURA EN INGLÉS – FRANCÉS PROGRAMACIÓN TEMÁTICA ASIGNATURA	Código: FOA-FR-07
		Página: 1 de 4
		Versión: 4
		Vigente a partir de: 2011-01-18

Nombre del Profesor

Formación Académica

Escala/Docente

Nombre de la Asignatura	Semántica		Código	480
Prerrequisitos				
Programas a los cuales va dirigida	Licenciatura en Inglés - Francés			
Tipo de asignatura	Teórica	X	Teórico práctica	Práctica
Número de créditos que otorga	2	Horas clase	3	Horas prácticas
Fecha de aprobación Comité Curricular y de Investigaciones del Programa				
Horario de atención a estudiantes: viernes de 3 a 5 p.m.				
Periodo: A-2018	Fecha: 9 de febrero de 2018			

Descripción de la asignatura:

La semántica se asume como el estudio del significado, por eso el curso pretende dar a conocer desde las diferentes escuelas lingüísticas, los fundamentos teóricos de los procesos del significado y la significación y su incidencia en el análisis de los comportamientos lingüísticos manifiestos en sistemas idiomáticos como el español.

Además, se pretende presentar un camino que conduzca al conocimiento de la problemática del significado lingüístico, a valorar los aportes que las teorías científicas de la lengua han hecho para su estudio y esclarecimiento, a comparar los diferentes sistemas de análisis para adoptar el más o los más convenientes con el fin de lograr mejores resultados en el proceso enseñanza aprendizaje de la lengua y a emplear la palabra en el acto comunicativo.

Los contenidos abordados tratarán de demostrar que cada enfoque lingüístico aporta algo al complejo problema del significado. De esta manera se construirá una teoría confiable que permita emprender un análisis del significado con cierto rigor científico.

Competencias a Desarrollar**COMUNICATIVA.**

Integra los estudios de la semántica dentro del marco de la sociedad y la cultura a partir de las relaciones sociales COGNITIVA.

Proporciona a los alumnos un cuerpo orgánico de conceptos teóricos y metodológicos para el análisis semántico y pragmático.


INVESTIGATIVA

Aplica algún modelo analítico desarrollado en el ámbito de la semántica o la pragmática lingüística al estudio de algún fenómeno concreto del español hablado en la región.

CIUDADANA

Concientiza implicaciones sociales y políticas, especialmente en la planificación lingüística en el ámbito escolar y su proyección pedagógica, que puede tener el trabajo de campo

Metodología

 Universidad de Nariño	FORMACIÓN ACADÉMICA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS Licenciatura en Inglés - Francés PROGRAMACIÓN TEMÁTICA ASIGNATURA	Código: FOA-FR-07
		Página: 1 de 4
		Versión: 4
		Vigente a partir de: 2011-01-18

Se realizará el estudio de la temática propuesta mediante la lectura de diferentes textos, exposiciones realizadas por los estudiantes, previa consulta de los temas propuestos, conversatorios, talleres, análisis de los documentos en forma grupal o individual y en algunos casos, clase magistral. Adicionalmente, se hará especial énfasis en el manejo de las ayudas tecnológicas TICs.

Actividades Complementarias

- Lectura de temáticas asignadas.
- Preparar conversatorios.
- Elaboración de informes escritos.
- Elaboración de ensayos.
- Preparar exposición sobre temas asignados.
- Elaboración de mapa semántico sobre tema asignado.
- Talleres de aplicación de análisis semántico de los diferentes temas trabajados.

Actividades Evaluativas. Art.91 del Estatuto Estudiantil. La evaluación académica, en sus aspectos fundamentales, debe constar en el proyecto o programa de la asignatura, núcleo temático o actividad académica y debe ser conocida y comprendida por los estudiantes. La programación de la asignatura deberá contemplar obligatoriamente las actividades complementarias	Porcentaje
Informes escritos	30%
Lectura y discusión de materiales	20%
Realización de las sustentaciones	25%
Desarrollo de las guías de trabajo	25%

Bibliografía General:

Coseriu, Eugenio. (1981). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos, 2ª edición.

Cuenca, María Josep y Joseph Hilferty. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Berruto, Gaetano. (1979). *La semántica*. México: Nueva Imagen.

Bustos, Eduardo. (1986). *Pragmática del español*. Madrid: UNED.

Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cole, P. y J. L. Morgan (eds.). (1975). *Speech and semantics, 3: Speech acts*. Nueva York: Academic Press.

Courtes, Joseph. (1980). *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva: metodología y aplicación*. Buenos Aires: Hachette.

Dijk, Teun van. (1983). *La ciencia del texto*. Madrid: Paidós.

Dijk, Teun van (comp.) (2003). *Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria. El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Anexo J. Contenido del portafolio

TALLER DIAGNÓSTICO DE REDACCIÓN

Nombre: Anis Adonis Quiroz Frios Materia:

El teléfono celular como parte del desarrollo y gran avance, o como un artefacto enemigo que está atrozando al hombre en su camino a seguir descubriendo el mundo.

En los últimos años, el mundo ha experimentado avances tecnológicos que se producen a una velocidad sin precedentes. Cada día aparece algo nuevo, algo mejorado, con el fin de hacer la vida más fácil, como es de esperarse, estas nuevas tecnologías generan cierto impacto en la sociedad; por tanto, este escrito tiene como fin hacer un breve análisis de los efectos, ya sean positivos o negativos, del uso del celular en diversas esferas de la vida social.

Aunque se tiene un registro formal de que la primera generación de celulares apareció en 1973, la historia del celular se remonta a los años 40s. Cuando motivada por la segunda guerra mundial, la empresa norteamericana desarrolló un teléfono móvil llamado "Handie Talkie HT-16". El cual tuvo como inventor al electrodinámico estadounidense Martin Cooper. En un comienzo, éstos eran grandes y caros, sólo eran utilizados por militares y algunas empresas. Para el año 1983 eran más pequeños y económicos y podían ser utilizados por el público en general.

Expertos en tecnología definen el teléfono celular como un dispositivo móvil inalámbrico y electrónico que permite el acceso a la red de telefonía celular a nivel de usuario. Su principal característica es su portabilidad, permite comunicarse desde casi cualquier lugar. Aunque su principal función es la comunicación de voz, como el teléfono convencional, su rápido desarrollo ha incorporado otras funciones.

Independientemente de la empresa que los fabrique, los celulares comparten ciertas características y componentes que los hacen muy parecidos: éstos son clasificados en planos como de baja, de media y de alta gama; o en términos más simples, como convencionales y teléfonos inteligentes, "smartphones". Siendo éstos nuestro objeto de estudio, pues hoy en día todos poseen un celular inteligente.

Las diferentes posturas que se han generado, a partir de que si se debe o no usar el celular en el aula de clases, se hacen menos sólidas. El celular es un aparato el cual se lo puede sacar mucho provecho en el campo educativo; sin embargo, lo que más se escuchan son quejas por parte de los docentes y padres de familia acerca de éste. "El mal uso del celular en los jóvenes influye mucho en el bajo nivel académico, la distracción en clases hace que el estudiante pierda la concentración y se pierda la explicación del profesor. Además, pierde la noción de las tareas y ejercicios propuestos." dice José Gerardo Cardenas Jara, docente de la UTP. [2]

Rosa Lierste, profesora de Geografía e Historia de la universidad de Málaga, y otros expertos en el campo educativo, dan su posición a favor del uso del celular en el aula, argumentando que éste es de vital ayuda ya que...

Los ventajas que tiene este dispositivo son muchas, el celular ya no es solo un medio para hacer y recibir llamadas, como en un principio lo fue. Ahora el celular, o mejor llamado "smartphone" permite hacer múltiples actividades como navegar por internet, interacción en redes sociales, tomar fotos, grabar videos, etc.; o sea, el celular ha reemplazado muchos objetos como lo son: cámara, reloj, calendario, calculadora, radio, etc.; es decir, los ha unificado y ahora se puede tener acceso a todo esto en un solo dispositivo, el cual se puede guardar con comodidad en cualquier bolsillo. [4]

Contrario a los teléfonos fijos, el celular no necesita de líneas o cables para funcionar. Esta es una de las muchas características que lo hacen especial y mucho más cómodo de usar; por esta razón, los teléfonos fijos están quedando atrás y su uso ha disminuido significativamente, al igual que otros objetos que el celular ha reemplazado. Ya nadie se forma la molestia de escribir una carta, ahora simplemente se envía un mensaje de texto.

por otro lado, se supone que el fin de el celular es establecer y facilitar la comunicación entre las personas, hacer sentir que se está cerca del otro, pero todo apunta a que el mal uso que se le está dando está haciendo todo lo contrario. Cardenas plantea que el teléfono móvil ha modificado el estilo de vida de adultos, jóvenes y niños: "las reuniones familiares y académicas ya no son las mismas; antes se estudiaba en grupos en las bibliotecas y casas, hoy el trabajo es más individual y esto es por el mal uso de estos aparatos de comunicación, que son extraordinarios, pero mal usados". [5]

El problema que se tiene es que, en lugar de tener contacto personal, éste se realiza por medio de él, causando problemas adictivos y dependencias al uso del móvil llamado "nomofobia"; la cual, al igual que cualquier otra enfermedad, puede tener grandes consecuencias.

El uso del celular ha llegado a límites; incluso, existe un nombre para referirse a la dependencia que éste genera, el cómo es posible que un aparato que se empezó a usar hace tan poco tiempo haya avanzado tanto hasta el punto de convertirse en algo indispensable para la vida? Han necesitado para muchos como comer, dormir, etc. "compañías como Nokia, HTC, Samsung y LG exponerán los beneficios de su tecnología, que según ellos, te empoderan, pero la realidad es que estos aparatos, cada vez más inteligentes, en realidad nos debilitan, prueba de ello es tu penumbrosa realidad de que sin ellos sería más complicado poder enfrentar la vida diaria" dice Andrew Keen, empresario Británico-Americano y experto profesional. Autor de "The cult of the Amateur" y de "Digital Vertigo". [6]

Además de la dependencia que genera el uso excesivo de esta tipo de tecnología, también existen riesgos de contraer otras enfermedades; entre ellas, el de...

Contenido del portafolio

Nombre: _____ Materia: _____

Los tejidos que están más cerca de la antena pueden absorber esta energía. En 2011, la Agencia Internacional para la Investigación en Cáncer perteneciente a la OMS llegó a la conclusión que el utilizar teléfonos móviles puede incrementar el riesgo de sufrir ciertos tipos de cáncer cerebral. [1]

El consejo Nacional de protección radiológica de Gran Bretaña (CNPB, por sus siglas en Inglés), dirigida por Sir William Stewart dijo que los niños menores de ocho años de edad nunca deberían usar celulares. Los varones son muchos y son muy duros para Stewart "el cráneo de los niños no es suficientemente grueso, el sistema nervioso no está totalmente desarrollado y la radiación penetra con más fuerza en sus cerebros". [8]

Otro estudio realizado por la Oficina del Defensor del menor en Madrid en el año 2006, señala que un 34% de los jóvenes de 17 años, quienes usan el celular, declararon haberse sentido agobiados o pesados. Fetal cuando proscripción temporalmente del uso de este artefacto. y según los expertos "agobiado", es un estado de ánimo que puede ser indicativo de padecer una conducta de ansiedad. [9]

La Asociación profesional de sociólogos del suroeste en Illinois, Estados Unidos, afirma que el uso excesivo del celular causa problemas para conciliar el sueño en los adolescentes, así como también estrés y fatiga. [10] De la misma manera, resultados arrojados en 2007 por un estudio incluido en un proyecto de la OMS y dirigido por el doctor experto en Cáncer Sigal Sadetzki, arrojó que el riesgo de desarrollar un tumor glandular se eleva en un 50% entre aquellos que usualmente utilizan el teléfono móvil. [11]

Frank Drew psicólogo cognitivo de la Universidad de Utah (2005) reveló que el periodo de reacción de los conductores jóvenes que utilizan celulares al conducir debido a los niveles de aproximadamente equivalentes al de aquellos que se observan en conductores de 70 años que no utilizan celulares al conducir. "Ellos carecen de 50 años en segundos, tan solo con encender el celular" doctor Drew. [12]

Para concluir, debido al rápido avance de la tecnología y a los diferentes efectos que estos traen consigo, es necesario que los sistemas educativos hagan un cambio: es decir, que la educación se enfoque más en enseñar a hacer buen uso a las nuevas tecnologías que día a día invaden el mundo; así, el fin para el cual se inventa algo es bien cumplido, muy adecuado.

También, como manera de conclusión, los beneficios y ventajas del dispositivo son muchas, pero, mientras no haya una buena concientización de su buen uso y de los imminentes efectos negativos que pueden tener los factores en

Nombre: _____ Materia: _____

ya lo dice Bibiana Araya, licenciada en tecnología educativa (UTM) y especialista en implementación de tecnología educativa en el aula: "una clase podrá ser altamente exitosa en conexiones neuronales, si, mientras el docente explica, el alumno investiga en internet, saca fotos del material, graba algún procedimiento, se ubica espacio temporalmente en mapas interactivos, toma apuntes en herramientas" [13]

Contenido del portafolio

REJILLA DE VALORACIÓN DEL TALLER DIAGNÓSTICO DE REDACCIÓN



UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN



MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
INVESTIGACIÓN

PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS ESCRITOS
SEXTO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS- UNIVERSIDAD DE NARIÑO
JUAN DE PASTO, 2019

REJILLA PARA VALORAR LA PRUEBA DIAGNÓSTICA DEL ENSAYO ACADÉMICO

Objetivo: identificar las fortalezas y dificultades que presentan los estudiantes cuando escriben ensayos académicos.

Nombre: ANIS ADONIS QUIÑONES **Calificación** _____ **Fecha:** _____

CRITERIOS	C (Cumple)	CP (Cumple parcialmente)	NC (No cumple)	Observaciones
¿El ensayo tiene un propósito comunicativo claro?			X	Muestra falencias a la hora de expresar la problemática que él mismo plantea. Por ende, la información se presenta de forma difusa, poco clara y a veces sin mucha coherencia.
¿Presenta un título original y una tesis innovadora?			X	El título es demasiado largo y poco puntual, debe ser descriptivo, pero mucho más objetivo en este tipo de apartados.
¿La tesis es clara, precisa y se expresa directamente?			X	No hay claridad en algunas de las tesis que se plantean, es pertinente usar frases conectivas y palabras que den mayor coherencia al texto.
¿Los argumentos apoyan la tesis con razones y evidencias convincentes?			X	Expone algunos argumentos de forma ambigua y poco eficaz para el entendimiento del lector, debe ahondar mucho más en la temática para que

				esa información a plasmar sea, efectivamente, una tesis cimentada y consolidada.
¿La profundidad del ensayo es acorde su propósito comunicativo?			X	
¿Las ideas son pertinentes con la tesis?			X	
¿El ensayo establece relaciones intertextuales que amplían el tratamiento del tema?			X	Las relaciones establecidas no se esbozan correctamente. Usualmente utiliza referentes y nociones de otros autores como si fueran de su propiedad, acción que podría ser perjudicial para su trabajo, pues puede constituir un plagio.
¿Se usan diferentes tipos de argumentos?			X	
¿La introducción, el desarrollo y las conclusiones están organizados de acuerdo con un orden cronológico, lógico y de importancia?			X	El orden en que se presenta el trabajo intenta seguir las normas básicas de los trabajos argumentativos. Sin embargo, no demuestra apropiación o profundidad en estos apartados que son vitales para el entendimiento del texto. Es notable la falta de información y de construcción crítica en el texto.
¿El ensayo posee coherencia local y global que se evidencia en el tratamiento del tema y en el uso de los conectores?			X	La coherencia global se pierde debido a que los párrafos presentan a menudo ideas sueltas, ambigüedades y palabras mal empleadas que fracturan la comprensión del texto.
¿El estudiante usa léxico variado y preciso?			X	No usa el léxico con precisión. En ocasiones omite algunas letras de las palabras que ha escrito, además, el uso de la sinonimia no se denota con claridad.
¿Se evidencia variedad en la extensión y en la estructura de párrafos y oraciones?			X	La estructura general del texto se ve afectada por la falta de organización y la inconstancia en el número de párrafos usados. Por otro lado, las oraciones carecen de coherencia y su cohesión es deficiente, pues no existen enlaces o conectores lógicos que den fortaleza al texto.
¿Se hace un uso correcto de las normas ortográficas, gramaticales y de puntuación?			X	Olvida el uso de mayúsculas, no emplea bien el uso de la coma, así como de algunos signos de puntuación que permiten pausar, entender y dar claridad al texto en cuestión.

¿El ensayo sigue las normas para la presentación de trabajos escritos y reconoce los aportes de otros autores mediante la citación de los mismos?			X	Elabora de forma incorrecta las relaciones intertextuales. La citación no es acorde a las normas establecidas en el trabajo y en ocasiones pareciera que se atribuye a sí mismo las ideas de otros autores.
---	--	--	---	---

Contenido del portafolio

MINIENSAYO

#39

Pensamiento y Lenguaje -JEAN PIAGET

Es necesario el desarrollo **completo** de las etapas del desarrollo cognitivo, siendo la mejor opción para el desarrollo de todas las capacidades intelectuales de los niños. En las teorías del desarrollo de aprendizaje de una lengua según Piaget podemos encontrar cual es el esquema actual para explicar **cuál** es la naturaleza de la inteligencia y como a medida que el niño crece estos esquemas van cambiando, sea por la edad biológica y cognitiva sin olvidar el papel esencial que juega la EXPERIENCIA.

En este proceso de desarrollo Piaget realizó varias investigaciones con su colega Barbel Inhelder y mediante estas investigaciones llegó a la conclusión de que el niño atraviesa cuatro etapas de desarrollo cognitivo, las cuales son las siguientes: **Etapa sensorio-motor**, **Etapa Pre-operacional**, etapa de operaciones concretas y la etapa de operaciones formales, por lo tanto el desarrollo cognitivo de estas etapas son el resultado de las diversas interacciones que tiene el niño consigo mismo y con medio donde este se esté desarrollando. (teoría del desarrollo cognitivo de piaget) Piaget afirma que el desarrollo cognitivo está en el centro del organismo humano, y el lenguaje es contingente en el conocimiento y la comprensión adquirida a través del desarrollo cognitivo. De esta manera muchos padres se han encargado de propiciar un medio adecuado para que sus hijos puedan aprender y crecer de una manera correcta.

Otras incorrecto falta fecha

En las etapas de desarrollo cognitivo mencionadas anteriormente la primera etapa (nacimiento - 2 años) los niños empiezan a comprender la información de su contexto por medio de los sentidos, en la segunda etapa (2 - 7 años) el niño interactúa con el contexto y asocia los objetos con su permanencia, es decir, necesita de ellos para poder asimilarlos, en la tercera etapa (7 años y finaliza a los 11 años) el niño empieza a razonar y a crear concepciones abstractas basadas en la causalidad, espacio, tiempo y velocidad, por lo que se podría considerar que los niños optan por ser más lógicos y puede resolver problemas de la vida real y en la cuarta etapa (11 años en adelante) el niño desarrolla el pensamiento inductivo y el deductivo los cuales serán sus herramientas para comprender la realidad y empieza a desarrollar su propio concepto de moral.

pudo mejorado de conect

Por lo tanto Piaget realizó sus investigaciones con **entes** de su propia familia, es decir, sus hijos, teniendo en cuenta que todas las observaciones y variables que el recibía eran de una fuente muy veraz. (teorías sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje) Al realizar sus estudios con sus propios hijos, Piaget pudo descubrir fenómenos que podrían haber pasado inadvertidos si los hubiera realizado alguien no conocido por los niños. Otra ventaja de haber llevado a cabo sus investigaciones con sus hijos es que pudo decidir si el fracaso a las tareas planteadas se debía a la falta de interés, a fatiga o a la incapacidad real. Los estudios se llevaron a cabo durante un largo periodo de tiempo, algo que es muy raro de poder hacer al realizar una investigación. Jean Piaget dedicó más de 50 años en el estudio de cómo se comporta el niño en este proceso, y cuáles son las conductas que el niño aborda.

Cita incorrecta faltan datos

de par

A manera de conclusión, las etapas del desarrollo cognitivo son esenciales en el proceso de formación y adquisición del lenguaje debido a que en cada una de ellas, se ve reflejado que sigue un esquema y una estructura para que su desarrollo siga en un buen transcurso, por lo tanto, cada etapa en este desarrollo es esencial y no se podría saltar ni hacer un lado ninguna etapa, puesto a que cada etapa le concierne un grado de evolución y asimilación, ya que cada etapa va ligada de la siguiente y en cada etapa que el niño supera es una herramienta que lo llevará a comprender mejor la etapa que sigue, además es necesario tener en cuenta la competencia lingüística para que este proceso de adquisición del lenguaje. Al cumplirse estas cuatro etapas el niño habrá desarrollado su inteligencia y su lenguaje de una manera satisfactoria.

-p idea incom

REFERENCIAS

<http://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Cognitivo-de-Piaget.pdf>

<https://es.slideshare.net/calima/teoria-de-piaget-parte-1>

<https://www.importancia.org/teoria-de-piaget.php>

<https://www.bebesymas.com/desarrollo/teorias-sobre-la-adquisicion-y-desar-en-el-bebe-el-cognitivismo>

Contenido del portafolio

REJILLA CALIFICACIÓN MINIENSAYO CORRECCIÓN ENTRE PARES

Corregido por: Yineeth Bolanos.

#39.

TALLER PARA TRABAJAR EN CASA

1. Lea y comprenda el miniensayo escrito por su compañero (a) de clase.
2. Aplique la siguiente rejilla de evaluación del miniensayo leído.

Criterios de evaluación	Descripción	Calificación					Observaciones
		1	2	3	4	5	
Propósito comunicativo	El texto tiene una intención comunicativa específica y cumple con ella.				x		se puede analizar que proyecta información clara hacia la audiencia
Sentido Completo	El texto desarrolla una idea completa.				x		La idea se desarrolla y se concluye a cabalidad
	El texto contiene la información necesaria para que el lector pueda comprender la razón que motivó su creación.				x		Es posible afirmar que la información es útil para la comprensión
Unidad	La cantidad de información que presenta el texto es la que se requiere para comprenderlo sin dificultad				x		la información mencionada es acorde con el tema
	Los datos, detalles y descripciones que contiene el texto son suficientes y facilitan su comprensión.				x		Todos los datos expuestos facilitan la comprensión e interpretación del texto
Coherencia	En el texto existe relación lógica entre los conceptos que expresan las oraciones y la manera en que estas se relacionan con las otras oraciones del escrito.		x				Se puede determinar que existen algunos conceptos que no tienen relación lógica
	Las secuencias proposiciones del texto y la organización de las mismas expresan el sentido y el propósito comunicativo del texto.				x		Se entiende de manera clara el orden de las secuencias
	Los conceptos y contenidos de las secuencias proposicionales están organizados de acuerdo con principios lógicos; es decir, son consecuencias razonables de lo expresado en oraciones y párrafos anteriores.			x			Es evidente que el texto muestra en gran parte el desarrollo lógico, pero hubo algunas ideas que estaban incompletas.
	Los conceptos y contenidos de las secuencias proposicionales están organizados de acuerdo con principios pragmáticos. Es decir, funcionan como un garante o conclusión general que es aceptado entre los integrantes de una				x		El texto contiene información que permite entender un contexto propio de los integrantes de una comunidad

	1	2	3	4	5	
comunidad.						
El texto experimenta un desplazamiento armonioso que le permite al lector moverse sin saltos bruscos, lo que hace posible que el lector recuerde en qué parte del texto ha estado, en cuál momento del desarrollo se encuentra y le ayuda a reconocer las expectativas acerca del escritor.				x		Aunque hubo un fragmento que no se introdujo de manera pertinente, la idea fue claramente comprendida.
El texto contiene referencias externas que aportan a la construcción de su coherencia.		x				Es notable el uso de fuentes externas para la argumentación de sus ideas. Pero hace un incorrecto manejo en la redacción de estos.
El texto utiliza todo tipo de anáforas para evitar hacer repeticiones innecesarias.			x			Se pudo observar que el estudiante presenta algunas repeticiones innecesarias.
Cohesión	Los conectores y conjunciones son utilizados para conectar coherentemente las ideas y conceptos que expresan las oraciones y los párrafos del texto.			x		Los conectores en su mayoría permiten establecer coherencia y relación con cada idea
	El texto usa la elipsis para ahorrar palabras y darle un estilo elegante y elaborado a lo que expresa.				x	los fragmentos del texto demuestran que en gran parte se ha utilizado la elipsis
	El texto no es repetitivo, ni monótono gracias al uso adecuado de la sustitución sinonímica y la de proformas.			x		Se observa que en algunos casos el texto presenta un uso inadecuado de sustitución.
Tipología	El texto no es repetitivo, ni monótono gracias al uso adecuado de las transformaciones gramaticales.			x		El texto presenta una variedad de formas y transformaciones gramaticales
	El uso de los signos de puntuación une y relaciona palabras y oraciones y contribuye a la construcción de textos coherentes.		x			Se pudo establecer que algunos puntos de puntuación están mal utilizados y hay una carencia de estos para unir algunas ideas
	El estudiante conoce la superestructura del texto que produjo.				x	Se entiende que el estudiante mantiene una

textual					4	idea global alrededor del texto.
	El estudiante reconoce el tejido microestructural propio del texto que escribió				x	La ideas del texto están relacionadas entre sí para dar soporte a la idea general
CALIFICACIÓN FINAL						3.5

3.0

Contenido del portafolio

ENSAYO ACADÉMICO FINAL

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

Facultad de ciencias humanas

ENSAYO ACADÉMICO

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

Presentada por:

ANIS ADONIS QUIÑONES ARIAS

PASTO – NARIÑO

Año: 2019

Un error que puede costar mucho

En la actualidad, el docente, independientemente de sus capacidades como profesional, está expuesto a encontrarse en su salón de clases estudiantes con diversos problemas y dificultades en su aprendizaje. Entre esos problemas se encuentran algunos muy conocidos en el ámbito neurológico como afasias y/o trastornos del lenguaje, los cuales van desde una leve dificultad al pronunciar ciertos fonemas hasta la no comprensión o decodificación de un mensaje simple ya sea oral o escrito; desde ese punto de vista, los estudiantes quienes presentan afasias o limitaciones cognitivas muy graves deben recibir una educación especial, con profesores directamente capacitados y en contextos adecuados; pues de lo contrario, esto podría ser fatal tanto para el estudiante con necesidades educativas especiales (NEE) como para el docente.

Es conveniente para el lector reflexionar sobre este caso que pude presenciar: (...) Al año siguiente, a la institución educativa ingresó a primero de secundaria un estudiante quien presentaba necesidades educativas especiales (NEE). “*Romerito*”, como se le empezó a llamar cariñosamente por su apellido. Éste estudiante se convirtió en un gran reto para los profesores de la institución, quienes en su mayoría no habían trabajado anteriormente con estudiantes con una condición excepcional.

En un principio se notó el esfuerzo por parte de cada docente por hacer que “*Romerito*” aprendiera y tratara de seguir el proceso de un estudiante promedio; sin embargo, con el pasar de algunas semanas, los esfuerzos de los docentes se veían cada día más frustrados: el estudiante no prestaba atención, era grosero, a veces agresivo, hacía caso omiso de las directrices que el docente intentaba establecer en él, entre otras cosas. Por estas razones algunos docentes optaron por ignorarlo: el estudiante llegaba a clases, y de no

ser por sus constantes interrupciones, nadie hubiese notado su asistencia a dichas clases. (...) Al finalizar el año escolar, al momento de hacer la carga académica, muchos docentes se negaron a dar clases en el salón de "Romerito". Los que aceptaron lo hicieron porque no tuvieron opción alguna. Uno se pregunta, ¿qué ha sucedido en este caso?

La revisión de la literatura muestra como el término "Educación Inclusiva" no significa lo mismo para todos los que lo utilizan, y dependiendo del significado que los diversos grupos le otorgan se diferencian las políticas, la cultura y las prácticas educativas que generan. Para UNESCO 1994, la educación inclusiva es una aproximación de desarrollo a partir de la búsqueda de atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión; mientras que para el CSIE significa que todos los niños y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprendiendo juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada. Inclusión significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de mayor participación de los alumnos en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales.

La educación debe ser inclusiva, y siempre debió serlo; sin embargo, este término o afirmación se ha mal interpretado: lo que normalmente se piensa por educación inclusiva es que el salón de clases no solo debe estar compuesto por estudiantes "normales"; sino que también por aquellos que presentan situaciones o necesidades educativas especiales; sordos, mudos, ciegos, con dislexia, dislalia, con deficiencias cognitivas, etc. No obstante, cuando

se habla de educación inclusiva no necesariamente se debe hacer dicha asunción. Educación inclusiva significa, como lo afirma Dyson, que todos los niño/as y jóvenes, con o sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada. Eso significa, en otras palabras que todos, sin importar si es ciego, sordo, mudo, etc., tienen derecho a recibir una educación. La inclusión significa, entonces, atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones o individuos presentan.

La política de la Revolución Educativa del gobierno nacional da prioridad a la educación de poblaciones vulnerables y, dentro de ellas, a las que presentan limitaciones. Señala la doctora Fulvia Cedeño, asesora del Ministerio de Educación Nacional: "Anteriormente se pensaba que las personas con discapacidad no tenían condiciones para aprender; empezamos a trabajar por cambiar estos imaginarios, a revisar las prácticas y a generar una política de inclusión". De igual forma también afirma que si se forman a estas poblaciones que anteriormente estaban marginadas de la educación, se apuesta a que se vuelvan productivas, sean autónomas y fortalezcan relaciones sociales; así, la educación se convierte en un factor de desarrollo para sí mismas, para sus familias y para los municipios en donde viven.

Así pues, la política de inclusión de la población con limitaciones busca transformar la gestión escolar para garantizar educación pertinente a estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, síndrome de Down y otros retardos como autismo, limitación auditiva por sordera o por baja audición, limitación visual por ceguera o por baja visión,

discapacidad motora por parálisis cerebral u otra lesión neuromuscular y discapacidades múltiples, como ocurre con los sordo-ciegos.

En dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión, Dyson distingue cuatro variedades de inclusión: la inclusión como educación para todos, la inclusión como participación, la inclusión social y la inclusión como ubicación, siendo esta última la más debatida. Esta se concentra en el lugar donde se educarán los estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas especiales (NEE) y concretamente en garantizar que dichos estudiantes tengan acceso a escuelas y clases regulares.

En la inclusión como lugar es muy importante tener en cuenta ciertos aspectos. Actualmente, al docente se le envía al estudiante con NEE al salón de clases sin hacer diagnóstico o tener en cuenta ciertos factores básicos como, por ejemplo, si el docente está en capacidad para trabajar con un estudiante de este tipo o si los estudiantes están listos para aceptar las diferencias. En este punto se da la responsabilidad total al docente, se le deja solo y que éste se defienda como pueda. Entonces, ¿Cuál es el posible resultado que se puede esperar en estos casos cuando se le ^{ha} pedido a alguien hacer más de lo que sus capacidades le permiten? Aunque hay profesores con unas capacidades increíbles que logran aún su falta de conocimiento encontrar la manera de cumplir su labor con el estudiante, en su gran mayoría fallan.

Según la ley 115 de 1994 de la constitución política colombiana, en sus artículos 46, 47 y 48, la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. El estado debe apoyar a las instituciones fomentando programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de

aquellas personas, incorporando en sus planes de desarrollo programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones. Esta ley que se consagró hace más de 20 años, afirma que los docentes recibirán una formación idónea para apoyar los procesos educativos de las personas con algún tipo de discapacidad, ya sea síndrome de Down, autismo, limitación auditiva o visual, entre otras.

En palabras menos complejas, las secretarías de educación tienen la obligación de asignarle a los estudiantes con limitaciones una institución que les garantice los apoyos más pertinentes, enmarcados en los proyectos educativos institucionales, los cuales por naturaleza son dinámicos y deben evolucionar no sólo para lograr educación inclusiva, sino para alcanzar buenos resultados de todos los estudiantes. Los colegios en donde se matriculen alumnos con discapacidad deben revisar todos los ámbitos de su gestión escolar, con miras a reorganizar o reorientar sus procesos en función de la inclusión. Es fundamental que las estrategias pedagógicas y de evaluación sean pertinentes para el tipo de discapacidad que presentan los estudiantes matriculados.

Pese a la existencia de leyes y decisiones judiciales en las que se enfatiza que las personas con alguna limitación cognitiva deben recibir una educación con calidad y adecuada para su tipo de discapacidad, la pregunta que surge es: ¿Qué ha pasado con la aplicación de estas leyes? ¿Dónde quedó la preparación para los docentes y las instituciones para recibir a estos niños y niñas, y así poder cumplir con la Ley de Inclusión Educativa? ¿Por qué se le exige a un docente que no está preparado que trabaje con un estudiante con estas condiciones? La inclusión en las escuelas y colegios, incluso universidades, es un desafío, ello requiere el total apoyo del Ministerio de Educación en cuanto a la capacitación de los docentes, adecuar la planta física para los niños con discapacidades visuales o

auditivas, se requiere de un equipo interdisciplinar, un terapeuta, una fonoaudióloga, una psicóloga, entre otros.

Si se habla de integración, no solo se debe de empezar a trabajar con los docentes de aulas regulares en su adiestramiento, talleres, enseñar nuevas y mejoradas estrategias para prestar un mejor apoyo a aquellos estudiantes que lo necesiten, sino empezar a hacer una gestión física y humana, con docentes directamente formados para enseñar y trabajar con estudiantes con ciertas limitaciones.

El sistema educativo y el poco conocimiento de un docente promedio no abastecen las necesidades para que dichos individuos asistan a clases en el mismo lugar en donde los estudiantes que no presentan lo hacen. En muchos casos, una de las consecuencias más significativas de una estructura institucional y curricular no diferenciada en ciertos aspectos, ha sido la segregación y el aislamiento, dentro del sistema educativo, de aquellos estudiantes considerados y a veces estigmatizados y esta se ha dado debido al mal diseño educativo.

Es necesario promover en las instituciones nuevas formas de relación entre los compañeros con el fin de lograr la aceptación de las diferencias y el apoyo y la solidaridad de los mismos. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes sordos usuarios de señas, se les debe evaluar en castellano escrito o en lengua de señas, y a los estudiantes ciegos, en Braille o con un lector. De igual manera, se hace un llamado a la secretaría de educación nacional, a las instituciones educativas y docentes para que estos trabajen en pro de los estudiantes con necesidades educativas especiales y así no caiga en una negligencia que terminaría en el total fracaso de dicho individuo.

Bibliografías

Ministerio d educación nacional, (2005). “Educación para todos” recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Education inclusiva (2005) “Como Modelo para la Educación Para Todos” recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=2>

HECHO EN CALI, (2015) “¿Hay inclusión educativa en Colombia? primera parte: niños y niñas con discapacidad cognitiva” <http://hechoencali.com/porta/index.php/actualidad/6492-hay-inclusion-educativa-en-colombia-primera-parte>

Educación inclusiva, (2005) “cómo la definen los grupos” recuperado d <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=2>.

Educación inclusiva , Como Modelo para la Educación Para Todos <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=5>.

Constitución política colombiana, “LEY 115 DE 1994 (febrero 8) Por la cual se expide la Ley General de Educación”. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley Española de educación de 1990, (1990) “Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo” Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

UNESCO, (2001), “open file in inclusive education support material for manager and administrator. Paris. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-5.pdf>

UNESCO, (1994), “final report: world conference in special needs education. Acces and quality”. Paris. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-5.pdf>

Contenido del portafolio

REJILLA DE CALIFICACIÓN DEL ENSAYO FINAL



UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN



MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
INVESTIGACIÓN

PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS ESCRITOS
SEXTO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS- UNIVERSIDAD DE NARIÑO
JUAN DE PASTO, 2019

Objetivo: identificar las fortalezas y dificultades que presentan los estudiantes cuando escriben ensayos académicos.

Nombre: ANIS ADONIS QUIÑONES ARIAS **Calificación** _____ **Fecha:** _____

CRITERIOS	C (Cumple)	CP (Cumple parcialmente)	NC (No cumple)	Observaciones
¿El ensayo tiene un propósito comunicativo claro?	X			Sí, presenta mayor claridad y es consistente con la problemática actual sobre la educación.
¿Presenta un título original y una tesis innovadora?	X			Mejora sustancialmente el uso del título.
¿La tesis es clara, precisa y se expresa directamente?	X			Se presenta con mayor claridad el tema presentado desde el inicio hasta el final del texto.
¿Los argumentos apoyan la tesis con razones y evidencias convincentes?	X			

¿La profundidad del ensayo es acorde su propósito comunicativo?	X			
¿Las ideas son pertinentes con la tesis?	X			Expone ideas coherentes y con sentido crítico, en este caso, atiende las necesidades de aquellos jóvenes a quienes se les vulneran los derechos fundamentales de la educación.
¿El ensayo establece relaciones intertextuales que amplían el tratamiento del tema?	X			
¿Se usan diferentes tipos de argumentos?	X			
¿La introducción, el desarrollo y las conclusiones están organizados de acuerdo con un orden cronológico, lógico y de importancia?	X			Se denota mayor orden y empeño en cumplir con los estándares de un texto argumentativo formal. En esta ocasión, las ideas coinciden y se conectan col cada una de las tesis planteadas por el autor.
¿El ensayo posee coherencia local y global que se evidencia en el tratamiento del tema y en el uso de los conectores?	X			De acuerdo a su avance, se puede mencionar que las dos ideas (local y global) tienen cohesión y por lo tanto, coherencia, pues el uso de conectores permite que la unidad semántica de las frases y las palabras se conserve, ya que se aplican términos correctos y frases que están van acordes al contexto del escrito.
¿El estudiante usa léxico variado y preciso?	X			
¿Se evidencia variedad en la extensión y en la estructura de párrafos y oraciones?	X			
¿Se hace un uso correcto de las normas ortográficas, gramaticales y de puntuación?	X			Denota una gran mejoría, todo por el uso de las estructuras organizadas que conceden entendimiento y comprensión del texto, falta mejorar algunos aspectos, pero es pertinente seguir practicando las mayúsculas y el uso de las comas.
¿El ensayo sigue las normas para la presentación de trabajos escritos y reconoce los aportes de otros autores mediante la citación de los mismos?	X			

Anexo K. Guía de realización del ensayo final



**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
INVESTIGACIÓN**

**PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS ESCRITOS
SEXTO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS- UNIVERSIDAD DE NARIÑO
JUAN DE PASTO, 2019**

Guía de realización del ensayo final

Para escribir el ensayo académico final que cumplirá con el doble objetivo de evaluar los conocimientos adquiridos en el marco de la asignatura de psicossociolingüística y aplicar el proceso de cualificación de este tipo de ensayo, tenga en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Elija un tema de los trabajados en la asignatura de psicossociolingüística que le haya llamado la atención y que le interese profundizar.
2. Realice la documentación que necesita para escribir su ensayo
3. Aplique el proceso de escritura aprendido en clase.
4. Aplique lo aprendido en el módulo *El ensayo académico, una experiencia de aprendizaje en la cultura de las disciplinas*
5. La extensión del ensayo es de mínimo 3 páginas y máximo 5, sin incluir la portada y las referencias.
6. Este trabajo debe ser realizado individualmente.
7. Debe ser escrito aplicando las normas APA que están vigentes.
8. Se entregará en 25 días, es decir, el 8 de noviembre de 2019 en el horario de clases.
9. El ensayo será evaluado de acuerdo con los parámetros de la rejilla que usted ya conoce, la cual se anexó al taller diagnóstico de redacción y al miniensayo.

¡Éxitos en su emprendimiento!

Anexo L. Autorización de los estudiantes del uso de derechos de imagen



UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
ESPAÑOLAS
INVESTIGACIÓN
PRODUCCIÓN DE ENSAYOS ACADÉMICOS ESCRITOS



SEXTO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS- UNIVERSIDAD DE
NARIÑO
PASTO, 2019



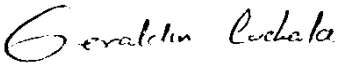


**AUTORIZACIÓN DE USO DE DERECHOS DE IMAGEN SOBRE FOTOGRAFÍAS DE
LOS ESTUDIANTES DE VI SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ESPAÑOL E
INGLÉS, UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

Los abajo firmantes, identificados con el número de Cédula de Ciudadanía que aparece junto a nuestros nombres, estudiantes de la Licenciatura en Español e Inglés, de la Universidad de Nariño, autorizamos a la profesora **Dilia del Pilar Navarro Fajardo** mediante el presente formato para que haga el uso y tratamiento de nuestros derechos de imagen para incluirlos sobre la fotografía que aparecerá la carátula del módulo **EL ENSAYO ACADÉMICO, UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN LA CULTURA DE LAS DISCIPLINAS**; así como de los Derechos de Autor; los Derechos Conexos y en general todos aquellos derechos de propiedad intelectual que tengan que ver con el derecho de imagen.

Esta autorización se registrará por las normas legales aplicables y en particular por las siguientes:

- Esta fotografía podrá ser utilizada con fines educativos e informativos en diferentes escenarios y plataformas de la Universidad de Nariño y otras Instituciones Educativas.
- Esta fotografía es sin ánimo de lucro y en ningún momento será utilizada para objetivos distintos. La profesora **Dilia del Pilar Navarro Fajardo** queda exenta de cualquier responsabilidad que se pueda derivar de la presente actividad con la firma de la autorización.
- La presente autorización no tiene ámbito geográfico determinado, por lo que las imágenes en las que aparezca podrán ser utilizadas en el territorio del mundo, así mismo, tampoco tiene ningún límite de tiempo para su concesión, ni

para explotación de las imágenes, o parte de estas, por lo que nuestra autorización se considera concedida por un plazo de tiempo ilimitado.

Nombres y apellidos	No. de identificación	Firma
William Andres Betancourt Villota	1192792712	
Diana Estefanía García Guerrero	1085340682	
Diego Hernán Quiñones Montenegro	1085309448	DIEGO QUIÑONES.
Geraldin Alejandra Cuchala Carlosama	1085340809	
Natalí Quiróz López	1085339464	Natali Quiróz L.
Leidy Sofía Ortiz Portillo	1085302026	Sofia Ortiz
Héctor Fabio Garzón Pantoja	1085337246	Héctor Fabio Garzón
Zaira Isabel Rosero Santander	1085339141	Sabel R*
Jesús Andrés Pinza Córdoba	1085298809	
Maria Victoria Tobar Yopez	1233192681	M ^{te} Victoria Tobar Y.
Maria Camila Velasquez Gutierrez	1233188077	CAMILA VELASQUEZ
Darlyn Dayana Jaramillo	1085325003	DARLYN JARAMILLO
Elvis Donovan Diaz Araujo	1085335224	

Jesús Alexander Castro	1085285458	Alex Castro
Yasley Cooraima Benavides Valencia	1080044221	Yasley B

Anexo M. Autorización del Departamento de Lingüística e Idiomas del uso de derechos de imagen



Autorización de uso de derechos de imagen sobre fotografías de los estudiantes de VI Semestre de la Licenciatura en Español e Inglés, Universidad de Nariño

El Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, autoriza a la profesora **Dilia del Pilar Navarro Fajardo** mediante el presente formato para que haga el uso y tratamiento de los derechos de imagen para incluirlos sobre la fotografía de los estudiantes que hicieron parte del grupo de estudio en la investigación ***Producción de ensayos académicos escritos***, adelantada en el marco de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Española de la Universidad de Nariño, asimismo, sobre los Derechos de Autor; los Derechos Conexos y en general todos aquellos derechos de propiedad intelectual que tengan que ver con el derecho de imagen. La mencionada fotografía será incluida en la carátula del módulo **EL ENSAYO ACADÉMICO, UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN LA CULTURA DE LAS DISCIPLINAS**.

Esta autorización se registrará por las normas legales aplicables y en particular por las siguientes:

- Esta fotografía podrá ser utilizada con fines educativos e informativos en diferentes escenarios y plataformas de la Universidad de Nariño y otras Instituciones Educativas.
- Esta fotografía es sin ánimo de lucro y en ningún momento será utilizada para objetivos distintos. La profesora **Dilia del Pilar Navarro Fajardo** queda exenta de cualquier responsabilidad que se pueda derivar de la presente actividad con la firma de la autorización.
- La presente autorización no tiene ámbito geográfico determinado, por lo que las imágenes en las que aparezca la fotografía de los estudiantes podrán ser utilizadas en el territorio del mundo, así mismo, tampoco tiene ningún límite de tiempo para su concesión, ni para explotación de las imágenes, o parte de estas, por lo que esta autorización se considera concedida por un plazo de tiempo ilimitado.

Dada en San Juan de Pasto a los veinte (20) días del mes de enero de 2020.

MAGDA CAICEDO VELA
DIRECTORA
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS
UNIVERSIDAD DE NARIÑO