

ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

TEACHING WRITING AT THE UNIVERSITY.

RESUMEN

El proyecto de Investigación Prácticas de la Enseñanza y Aprendizaje de la Escritura en el Ciclo Básico de Formación en la Facultad de la Ciencias de la Educación en la Universidad de la Amazonia en el eje Enseñanza de la Escritura desarrolla en este texto un análisis cualitativo para indagar sobre las políticas en las prácticas de la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en el primer ciclo en la Facultad de Ciencias de la educación en la Universidad de la Amazonia. Así, se aborda la política que determina los procesos en los que el docente involucra a la escritura en la enseñanza-aprendizaje. Durante el proceso de la investigación, se buscó evidenciar ¿cuáles son las prácticas que realiza el docente para el proceso de enseñanza de la escritura?; y como esto, se traduce en ¿qué prácticas realiza el estudiante en los procesos de escritura y ¿qué géneros académicos usa para escribir en la Facultad de Ciencias de la Educación? En ese sentido, para llegar a dilucidar como se han transformado los procesos de escritura en el ciclo de formación básica en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Palabras clave

Lectura, Educación, Escritura, Enseñanza

ABSTRACT

The Research Project Teaching Practices and Learning of Writing in the Basic Training Cycle at the Faculty of Education Sciences at the University of Amazonia in the Teaching of Writing axis develops in this text a qualitative analysis to investigate on policies in the practices of teaching and learning academic writing in the first cycle at the Faculty of Education Sciences at the University of Amazonia. Thus, the policy that determines the processes in which the teacher involves writing in teaching-learning is addressed. During the research process, it was sought to show what are the practices carried out by the teacher for the writing teaching process ?; And like this, it translates into what practices does the student carry out in the writing processes and what academic genres do they use to write in the Faculty of Education Sciences? In this sense, to elucidate how writing processes have been transformed in the basic training cycle at the Faculty of Education Sciences.

Key words

Reading, Education, Writing, Teaching.

Semillero ALETHEIA

 <https://orcid.org/0000-0002-4610-517X>

¹Azael Correa Carvajal

²María Astrid Aldana

²Óscar Neira

²Fáiver Sánchez

³Salomón de los Ríos; Javier Villamil; Yesenia López Marín; Naryi Lorena Caro Sótelo; Laura Galindo Quinayas; Diana Martínez Caleño; Luisa Burbano Meneses; Daly Llantén Toles; Denny Paz Guzmán. Carolina Salinas Arboleda; Yensy Collazos Silva; Geimy Tatiana Muñoz; Maibry Calderón y Santiago Martínez.

¹Docente, coordinador 2018-2020 del semillero de investigación ALETHEIA, Universidad de la Amazonia.

²Docentes de apoyo del semillero de investigación ALETHEIA, Universidad de la Amazonia.

³Estudiantes del semillero de investigación ALETHEIA, Universidad de la Amazonia.

Recibido: 01 de abril de 2020

Aceptado: 15 de mayo de 2020

Publicado: 30 de junio de 2020

Cómo citar

Semillero ALETHEIA. (2020). Enseñanza de la escritura en la universidad. Revista Maestros & Pedagogía, Universidad de la Amazonia, Vol. 1(1), 6–19.



Este artículo puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

*Autor para correspondencia: azael.correa@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El proyecto de Investigación *Prácticas de la Enseñanza y Aprendizaje de la Escritura en el Ciclo Básico de Formación en la Facultad de la Ciencias de la Educación en la Universidad de la Amazonia*, se subdividió en tres grandes líneas de trabajo; por un lado, la línea de Política de la Escritura; por otro lado, la línea de Enseñanza de la Escritura; y, por último, la línea de Aprendizaje de la Escritura. Estos tres ejes desarrollados en la investigación tienen como objetivo: caracterizar, analizar y entender y valorar las prácticas de la escritura en la enseñanza-aprendizaje de la Facultad de Ciencias de la Educación en el ciclo básico de formación.

Desde esta perspectiva, el siguiente artículo tendrá como eje la Enseñanza de la Escritura. Siendo así, este texto parte de una realidad con la que se encuentran semestre tras semestre todos los docentes de la Universidad de la Amazonia, frente al bajo rendimiento académico con el que están ingresando sus estudiantes. Dicha problemática radica, según el grupo de Investigación de Evaluación de la Universidad Nacional de Colombia en convenio con el Ministerio de Educación en su estudio *Proceso de caracterización de los modelos de aseguramiento o gestión de la calidad en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano: ruta para su integración o articulación* (2014), en la desarticulación del sistema educativo colombiano desde el preescolar hasta la Educación Superior, generando brechas profundas de conocimientos en cada uno de los educandos:

“En el sistema educativo colombiano se han detectado aspectos críticos como la ausencia de la educación pre-escolar en el sector público, la debilidad de la educación media o la heterogeneidad y el carácter desigual de la educación terciaria(...) Respecto a la educación media, las especificaciones técnicas para la consultoría en referencia destacan la necesidad de “la construcción de un pensamiento estratégico que redunde en mejores y mayores

oportunidades educativas para los jóvenes de nuestro país” (MEN, 2013). Esto supone identificar enlaces entre los distintos niveles, sin perder de vista sus fronteras: las relaciones entre la educación media y la educación terciaria técnica y tecnológica, y entre estas y la educación terciaria a nivel superior, considerando a la vez un sistema paralelo flexible, con entradas y salidas, relacionado con la formación para el trabajo. Pero las bases tienen que ser ajustadas con un ciclo de educación inicial que funcione como tal y una educación básica cohesionada con el trabajo en equipo en cada ciclo”.

Según la cita antes señalada del grupo de Investigación de Evaluación de la Universidad Nacional, propone generar esa articulación del sistema educativo y alzar el rendimiento académico de los estudiantes, a partir de unos enlaces entre los distintos niveles y unas relaciones de los ciclos escolares que se encuentren totalmente cohesionados.

Para saber si dicho planteamiento es cierto, se realizó un comparativo entre los datos de estudiantes a nivel nacional y Municipal, teniendo como referentes las pruebas que aplica el ICFES, al realizar el comparativo se encontró que lo dicho por los docentes sobre el bajo rendimiento de sus estudiantes en procesos de escritura eran ciertas y se encuentra lo siguiente:

Que, al comparar la media nacional con la media de la capital del Caquetá, en Lenguaje por el periodo 2010 al 2014-1 (ver anexo 1 y 2), se encuentra que los estudiantes están por debajo de la media nacional y ni que decir, del promedio de la OCDE (Colombia tiene un atraso de tres años, frente a los países latinoamericanos). Obsérvese los datos: a nivel nacional el área de Lenguaje está con un promedio de 50,26 puntos, en comparación con los promedios de la capital del Caquetá que están en, Lenguaje 45,33 puntos.

Desde este primer indicio y los comentarios

recurrentes de los docentes del Alma Mater sobre los procesos de escritura en la Facultad de Ciencias de la Educación, se ha puesto en marcha esta investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, Estanislao Zuleta en su Ensayo sobre la lectura planteaba que una persona que escribe, es una persona que verdaderamente lee. Es decir, que los procesos de escritura en cualquier esfera de la educación están estrechamente relacionados con los procesos de lectura. Por ello, Smith, 1994; Cassany, 2004; 2006, afirman que “La lectura es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda”. Ello implica que leer no es solo pasar la vista por un sistema de signos, sino que busca comprender el contenido ideológico que subyace de dicho texto y que dicha interpretación nutre ese proceso escrito.

Por otro lado, Vigotsky (1988) ya había concebido la idea de la lectura como una práctica social y como un proceso interactivo y dinámico en el que el lector dialoga con un autor a través del texto. Entendiendo el concepto de texto como lo plantea Derrida, como ese tejido que se entrecruzan las mismas metáforas, las imágenes, los silencios que a su vez se colisionan para repelarse u atraerse. Ese es el texto, infinitas relaciones que no se alcanzan a imaginar pero que hay que tener en cuenta, que esas relaciones no surgen sino por un lector avezado que tiene que ir “en cada contexto” (11) creando su propio texto sin ninguna objetividad, sólo con la certeza “del enfrentamiento con el abismo y el silencio” (12) De esta manera, en *LA DIFERENCIA / [Différance/ [1968]* que plantea Jacques Derrida, propone abolir las ideas platónicas occidentales, o mejor llamada metafísica para volver a construir los cimientos de una cultura a partir del texto. “Todo en el trazado de la diferencia [différance] es estratégico y aventurado. Estratégico porque ninguna verdad trascendente y presente fuera del campo de la escritura puede gobernar teológicamente la totalidad del campo” (12).

Teniendo en cuenta la propuesta derridiana, en que no hay verdades absolutas porque son múltiples sentidos los que se relacionan a partir del contexto y el lenguaje, visto como metáfora, como –diferencia- que

“Sería necesario admitir como, sobrevenida, dominada y gobernada a partir del punto de un existente-presente, pudiendo éste ser cualquier cosa, una forma, un estado, un poder en el mundo, a los que se podrá dar toda clase de nombres, un que, o un existente presente como sujeto” (14).

Es de esta manera que, siguiendo el texto *Ensoñaciones Escrituras Tejidos (2003)*, el texto irrumpe como descentramiento del sentido, perfora esas barreras ontológicas del libro y permite una conjunción compleja de sentidos.

Entre una línea y otra, entre una palabra y otra, entre una letra y otra, un intersticio, una abertura silenciosa que guarda el contacto invisible de la letra y la palabra, se sale de la página y del orden de la página y aún del libro mismo, es dispersión de ausencias que se encuentran accidentalmente en un tejido, un tejido como texto, como textualidad sin fundamento, sin sentido único. El texto prefigura el libro y el libro muere en el texto como nacimiento o diseminación. Y, por último, el libro es, más bien, momento, es texto; fractura de texto, oblicuidad de sentido, instante accidental de dispersión del sentido.

Ya en la abolición metafísica para la construcción del texto como se menciona líneas arriba, es el lector que sirve como puente para relacionar, entretejer, crear inter-textos, entre las rasgaduras y los blancos que se encuentran en el paso de la lectura con el fin de dar a conocer una perspectiva que ha surgido de esa *différance*. Desde este enfoque, se ha dado paso a la escritura y ella viene al auxilio como un placer, que, en el campo de batalla, se lucha, se contradicen, se pelean con la oposición donde el más fuerte es quien prevalece, pero no tiene goce, porque es la lucha en el himeneo donde no hay prevalencia del más fuerte, sino quien triunfa es el que muere, el que desfallece todas las veces para volver a nacer.

Esa es la escritura, donde el texto ya no le pertenece a nadie ni a su mismo creador porque él ha muerto, el texto se convierte en propiedad de todos, para ser objeto de multiplicidad de interpretaciones y como en un juego sensual el ciclo se repite y el escritor se somete a morir todas las veces posibles.

Esto es lo que Barthes también llamaría la Nueva Crítica, porque es del estudio del símbolo, la metáfora, las alegorías en que los lectores dan paso a varias interpretaciones producida por ese texto que cada vez que se relea se enriquece y se cambia su noción interpretativa.

Y se puede ver que a mayor grado de polisemia de los textos subyacen tres lecturas, que Barthes las ha denominado como: Lectura, Relectura y Disertación Crítica. En la primera, Barthes lo denomina reflejo, pero también es gusto o placer estético sobre el texto leído, por eso no sería gratuito que Borges mencionara que la primera lectura es la que vale la pena, porque en ella se encuentra la musicalidad, el dejarse llevar por la historia, conocer los personajes, enamorarse u odiarlos a ellos con la primera impresión. El segundo momento, muestra un desdoblamiento, donde el lector empieza su análisis interpretativo, atar cabos, escudriñar el dato escondido, para dar su visión o interpretación de lo leído. Y el último, surge una transformación del lector, para llegar a la escritura y plasmar su interpretación del texto y morir con él. Donde da paso a nuevos lectores que cumple el mismo ciclo o instancias de lecturas.

Así mismo, Estanislao Zuleta en su texto *El ensayo sobre la lectura*, retomando a Nietzsche con su metáfora, habla sobre ella a partir del camello, león y niño, planteando que el camello es ese espíritu sufrido, de trabajo, de descifrar el código; el león es el lector de espíritu rebelde, de oposición, el que no acepta los códigos del texto y los enfrenta, porque su formación intradiscursiva entra en pugna con el otro saber; dando paso al niño, inocencia y olvido, un nuevo comienzo, una nueva idea surgida de la dialéctica del texto que se representa en un nuevo código a descifrar, la escritura.

Llegando a la idea, igual que Barthes, Derrida, Cassany y Vygotsky, que el lector crítico debe trascender las líneas, las entre líneas y los intersticios, para avanzar en la formación del pensamiento crítico, buscando constituir de que el lector crítico sea capaz de identificar quién es el autor del texto que lee, cuáles son sus intenciones, cuál es su ideología. Así mismo, puede ser capaz de construir su interpretación, relacionarla con otras áreas del conocimiento y confrontarla con la interpretación y relaciones de otros lectores, de modo que logre aclarar, el entretreído estético y semántico del texto, con el fin de plasmar todo lo interpretado en escritura. En conclusión, la escritura parte de un proceso de lectura que decanta en escritura que no es más que la interpretación del mundo, de una realidad dialógica y sociocultural que quiere ser contada por medio de la escritura. Sin embargo, si a la escritura no se le otorga este poder mencionado, queda como decoración o artilugio para pasar unas asignaturas, ya que se desliga de la misma vida.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en el proyecto de Investigación *Prácticas de la Enseñanza y Aprendizaje de la Escritura en el Ciclo Básico de Formación en la Facultad de la Ciencias de la Educación en la Universidad de la Amazonia* en el eje Enseñanza de la Escritura es desde un análisis cualitativo, haciendo uso de un conjunto de procedimientos y herramientas; fundamentada con base a la investigación cualitativa, realizada por Anselm Strauss y Juliet Corbin. En este sentido, se partió de indagar ¿Cuáles son las políticas sobre las prácticas de la enseñanza y aprendizaje en la escritura académica en el primer ciclo en la Facultad de Ciencias de la educación en la Universidad de la Amazonia? Para entender qué política determina los procesos en los que el docente involucra a la escritura en la enseñanza-aprendizaje, se buscó evidenciar ¿cuáles son las prácticas que realiza el docente para el proceso de enseñanza de la escritura?; y como esto, se traduce en ¿qué prácticas realiza el estudiante en los procesos de escritura y ¿qué géneros académicos usa para escribir en la Facultad de Ciencias de la

Educación? En ese sentido, para llegar a dilucidar ¿Cómo se transforman los procesos de escritura en el ciclo de formación básica en la Facultad de Ciencias de la Educación?.

Con el fin de comprender cómo estas prácticas evolucionan y trascienden en el estudiante y llegar a saber epistémicamente en el marco de qué relaciones se está enseñando y practicando la escritura en el ciclo básico en la Facultad de Ciencias de la Educación se realiza la presente investigación.

De esta manera, entendemos el problema de forma compleja en sus dimensiones (enseñanza/aprendizaje), actores (Docente/ Estudiante), contexto (Licenciaturas presenciales y Facultad de Ciencias de la Educación como comunidad académica constituida) y temporalidad (ciclo básico de formación de la Universidad de la Amazonia).

Por esta razón el Semillero Alétheia, que es el encargado de realizar esta investigación, buscó responder estas preguntas orientándolas al problema de formación en la producción, gestión y divulgación de la escritura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia.

Para llevar a cabo esta investigación, se partió de la recolección de documentos estipulados en la Universidad de la Amazonia, tales como, acuerdos pedagógicos, documentos maestros, entre otros, para analizarlos con el fin de conocer las políticas de la escritura en dicha Universidad, lo que nos permitiría saber con las entrevistas, si los docentes cumplen o no con las políticas, en caso de que existieran. Además, si los docentes establecen en sus acuerdos pedagógicos, pautas con sus estudiantes en cuanto a la escritura, además de los métodos de evaluación que se utilizan.

Luego, se definió que programas se analizarían, para posteriormente elegir las materias y la ubicación semestral, teniendo en cuenta, que los ciclos básicos en algunas carreras van hasta el quinto semestre y otras hasta el cuarto semestre. Por lo que se eligieron las siguientes: Licenciatura en Educación Artística y

Cultural: de primer semestre, Comunicación, escritura y procesos lectores, taller de expresión musical e introducción a la educación artística; de segundo semestre, las materias de antropología y taller de danza; de tercer semestre, taller de teatro, historia y epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación; y, finalmente de cuarto semestre, las materias de taller de artes audiovisuales y pedagogía artística.

Por otra parte en el programa de Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte: se eligió del primer semestre, Comunicación, escritura y procesos lectores, Filosofía e historia de la ciencia, Teorías de la lúdica y la recreación, y por último, Introducción a la educación física, deporte y recreación; del segundo semestre solo se seleccionó una materia, Didáctica del juego y del juego tradicional; en tercer semestre, Sociología del deporte y la actividad física, Teoría y epistemología de la cultura física y Fisiología de la educación; y para terminar en cuarto semestre, se definieron tres materias, Taller de la educación física especial e inclusión, Didáctica de la gimnasia básica y Pedagogía de la educación física.

En el programa de Lengua Castellana y literatura se seleccionó del primer semestre, Semiótica, Teoría literaria y Filosofía e historia de la ciencia; del segundo semestre, Introducción a la ciencia del lenguaje; de tercer semestre, Literatura española I y Fonética y fonología de la lengua española; en cuarto semestre, Contexto lingüístico colombiano y Morfología y sintaxis de la lengua española, es decir, los programas antes mencionados se eligieron semestres que van de primero a cuarto.

En el caso de Psicología, se eligió del primero al tercer semestre. En el primer semestre se seleccionó historia y epistemología de la educación, filosofía e historia de la ciencia, comunicación I; de segundo semestre, teorías cognitivo conductuales; y del tercer semestre, psicofisiología.

Finalmente, de la Licenciatura en ciencias sociales se tuvo en cuenta, primer y segundo semestre. En lo que respecta al primero, se seleccionó: Introducción al

estudio de las ciencias sociales, antropología cultural; y del segundo semestre, economía política, filosofía de la educación y comunicación II.

Luego de las escogencias de los programas, se discutió y se eligió las categorías de análisis, tales como: Política siendo la pregunta base ¿Qué se proponen en cuanto la escritura?, otras categorías, tales como, el enfoque, la metodología, los mecanismos de apoyo, las tipologías textuales, los criterios de evaluación que se utilizan, los propósitos de la escritura y, por último, el lugar de la escritura.

Definido esto y transversal a cada proceso, se realizó revisión bibliográfica, la cual debíamos tener en cuenta a la hora de realizar el análisis de los resultados. Dentro de los textos a leer, fueron: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Teoría de la escritura de Jesús Mosterín, Artículos como, Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes, la escritura académica universitaria: estado del arte, Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia, ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?, Entre otros.

Además, se realizó la respectiva capacitación a cada uno de los integrantes del semillero por parte de los respectivos docentes integrantes del mismo, y así estar debidamente preparados para las entrevistas con los docentes. Esto permitió saber cuál debía ser el proceso a seguir y el protocolo necesario para asignación de entrevistas, ya que algunos programas requerían de más entrevistas que otros debido a la cantidad de semestres y materias seleccionadas por carrera, tal como se mencionó anteriormente.

Dentro de los puntos de la capacitación, estuvo el cómo contactar y abordar a los docentes, teniendo en cuenta que algunos se rehusarían a dar la entrevista por temor a ser juzgados o señalados, además de que debíamos sacar cita previa, debíamos hacer firmar el permiso o consentimiento para la realización de la misma, todo este proceso permitió que el análisis

fuese más profundo, puesto que algunos docentes dejaron en evidencia la negativa absoluta a la entrevista porque ellos no estipulan, ni promueven la escritura dentro de su enseñanza.

A la hora de solicitar entrevista, siempre se dejó claro que no se entrevistaba con la finalidad de señalarlos sino de analizar y poder entender o comprender el porqué de la falta de promoción a la enseñanza a través de la escritura, comprender por qué en algunas materias no se enseña a través de la escritura y, además, consideran que es tarea de otras materias, tales como Comunicación. Además, en esta capacitación se repartió programas y materias a entrevistar, este proceso se llevó a cabo en parejas por todos los integrantes del semillero. Como primer paso, estaba ir a los programas para pedir los números telefónicos de los docentes o el horario en que se encontrarían en la Universidad para poder solicitar una cita previa, así poder realizar la entrevista y de ser posible sacar cita para la encuesta al grupo de estudiantes a quienes les enseñaba la respectiva materia. Luego de que se acordaba el momento de reunión se debía llegar con puntualidad al sitio del diálogo, llevar a la mano una grabadora que el semillero prestaba, o en su defecto grabar con el teléfono celular de cada persona, con el compromiso de pasar el audio a las personas encargadas, también tener el listado de preguntas que se realizarían, luego de realizarse la entrevista dar los agradecimientos y estar atentos para la realización de las encuestas, estas que permitieran corroborar que la información que diera el docente fuera la que en clase estuviera implementando.

Seguidamente se hace el proceso de entrevistas y la respectiva transcripción de las mismas en el programa de word, se debía registrar tal cual y con cada una de las palabras usadas por el entrevistado, sin modificar nada, por lo que se escuchó segundo a segundo. Realizado el proceso de transcripción se sistematizó cada entrevista en el programa de excel de acuerdo a cada una de las categorías ya establecidas anteriormente, por tanto, se debía resaltar, en la transcripción realizada en word, cada una de las respuestas que fueran correspondientes a

la sistematización y en excel se debía pegar la cita tal cual como el docente lo había manifestado. Por tanto, cada respuesta seleccionada en el excel, se argumentaba con sus respectivas citas.

Finalizado el proceso anterior, se reúnen todas las transcripciones y se organiza en un solo word y así crear el documento final, este documento se pondría en la plataforma drive del semillero, en el que todos tendrían acceso para próximas evaluaciones, el mismo procedimiento se realiza con la sistematización, es decir, se reúnen todos los excel para ser unificados y así quedar en uno solo, debidamente organizado por programas académicos, el cual reposaría en la plataforma drive.

Por último, se realizó la triangulación de una cantidad de entrevistas, en una matriz anteriormente propuesta y seleccionada por los integrantes de la coordinación de enseñanza, la cual se dividía en cuatro partes, en la primera se anotaba la información acerca del programa, docente, materia, semestre, años laborando en la universidad, disposición que tuvo para dar la entrevista, entre otras cosas no evidenciadas dentro del diálogo de la entrevista; la segunda parte era cada una de las preguntas con las que fue entrevistado el docente, la tercera parte hacía referencia a la respuesta dada por el docente pero estéticamente mejor, es decir, un poco corregida, quitando por ejemplo muletillas, palabras mal dichas como: en base, haiga, entre otras. Y, por último, la cuarta parte, está conformada por el análisis interpretativo que se le daba.

Por cuestiones de tiempo, esta última actividad no se completó a cabalidad entonces se procedió a una solución más práctica, que permitiera cumplir con los tiempos estipulados de la investigación. Entre ellas estaba, realizar un recuento de manera descriptiva del trabajo realizado como grupo de semillero, el cual está leyendo en este apartado, pero enfocado en el tema de enseñanza. Posteriormente realizar gráficos estadísticos de la sistematización realizada en excel, en donde se muestra de la población entrevistada. Se realizaron gráficas por programa y luego de manera general, así mismo, se

realiza el análisis de las mismas, las gráficas fueron analizadas por programas, según la categoría y finalmente, se hace un análisis de manera general, en cuanto a los programas por cada categoría.

RESULTADOS

Análisis programa de Licenciatura en Educación Artística y Cultural

Política. ¿Qué se proponen en cuanto la escritura? el 83% de los docentes entrevistados de Licenciatura en educación artística y cultural no saben de documentos que propongan sobre la escritura y el 17% quienes conocen estos documentos dicen que sirve para promover la escritura.

Enfoque. ¿Con cuál enfoque propone o trabaja la escritura? el 33% se inclina por un enfoque creativo, el 17% por un tipo de texto comunicativo, el otro 17% propone los textos constructivistas, finalmente el 16% restante los textos de análisis y discursos.

Metodología. El 33% no tiene una metodología totalmente implementada o al menos no la mencionan, el 33% por clase magistral dan las clases, el 17% tiene la metodología de las exposiciones de los estudiantes, y el 17% realizan sus clases por medio de talleres.

Mecanismo de apoyo. El 33% utilizan las socializaciones en clase como mecanismos de apoyo, el 33% en rúbricas de formación o aprendizaje, el otro 17% por medio de la retroalimentación se da apoyo en clase, y el 17% restante no tienen uno definido o no lo mencionan.

Tipologías textuales. El 33% utiliza para su tipología textual las exposiciones en power point, el 22% por medio de artículos científicos, el 22% en tipologías textuales como poesías, cuentos, novelas, caricaturas, el 11% en textos audiovisuales y el 11% de los docentes entrevistados utilizan las reseñas como tipologías textuales.

Criterio de evaluación. El 28% según el nivel de

argumentación que tengan los estudiantes evalúan las evaluaciones o trabajos escritos, el 18% tiene en cuenta el desarrollo de la escritura, 9% el desarrollo de los pensamientos por medio del escrito, el 9% la cohesión y coherencia, otro 9% la claridad de expresión en sus ideas, 9% su creatividad, el 9% tiene en cuenta la extensión de los textos y el 9% restante no aparece.

Propósitos de la escritura. El 43% de los docentes utilizan la escritura para informar, el 29% para socializar, el 14% para que ellos puedan graduarse, 14% para divulgar estos textos.

Lugar de la escritura. El 20% de la escritura se realiza fuera de clase, y el 80% se realiza fuera y dentro de la clase.

Análisis programa de Licenciatura en Ciencias Sociales

Política ¿qué se proponen en cuanto la escritura? el 33% de los docentes entrevistados de Licenciatura en Ciencias Sociales dicen que el tipo de textos que proponen ayudan a proyectar la escritura, el 17% ayudan a orientar el enfoque de la escritura, 17% conoce que son unas líneas de desarrollo y 17% no conoce.

Enfoque ¿con cuál enfoque propone o traba la escritura? el 50% utiliza un enfoque constructivista, el 25% por un tipo sociocultural, y el 25% por un enfoque semántico.

Metodología. El 33% utilizan las clases magistrales como metodología, el otro 17% por medio de asesorías, el 17% se apoyan por medio de exposiciones de los estudiantes, otro 17% no aparece y 16% utilizan los talleres.

Mecanismo de apoyo. El 50% utilizan la socialización como mecanismo de apoyo, el 17% por rúbricas de aprendizaje, el 17% no se menciona durante la entrevista, y el 16% por medio de ejemplos de tipos de texto se apoyan también de los estudiantes.

Tipologías textuales. El 25% utiliza ensayos para evaluar la escritura, el 13% por medio de reseñas, el 13% ensayos, el 13% presentaciones y el 13% resúmenes, 13% historias de vida y 13% no aparece.

Criterio de evaluación. 43%, según el nivel de argumentación que tengan los estudiantes evalúan las evaluaciones o trabajos escritos, el 29% extensión, 14% creatividad, el 14% proceso de escritura.

Propósitos de la escritura. El 43% de los docentes utilizan la escritura para socializar, el 29% para mejorar la escritura epistémica, el 14% para evaluar, y el 14% restante no aparece.

Lugar de la escritura. El 25% de la escritura se realiza fuera de clase, y el 75% se realiza fuera y dentro de la clase.

Análisis programa Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte

Política. ¿Qué se proponen en cuanto la escritura? el 45% de los docentes entrevistados de Licenciatura en Educación Física dicen no conocer ningún documento de este tipo, el 33% lo ve como líneas de desarrollo para ayudar a orientar el enfoque de la escritura, el 11% dice que ayuda a ver el enfoque y el 11% restante dice que esto sirve para la pedagogía de la escritura.

Enfoque. ¿Con cuál enfoque propone o traba la escritura? el 34% utiliza un enfoque constructivista, el 22% por otros tipos de enfoque que no están seleccionadas en las categorías, y el 11% por un enfoque semántico, el 11%, enfoque creativo, 11% utiliza un enfoque textual y de análisis del discurso.

Metodología. El 30% utilizan las clases magistrales como metodología, el otro 30% no aparece ninguna específica, el 20% se apoyan por medio de exposiciones de los estudiantes, otro 10% por medio de talleres y 10% por asesorías.

Mecanismo de apoyo. El 30% no aparece ninguno

específico, el 20% por rúbricas de aprendizaje, el 20% no se menciona durante la entrevista, y el 20% por medio de ejemplos de tipos de texto se apoyan también los estudiantes y 10% por medio de socializaciones.

Tipologías textuales. El 45% utiliza ensayos para evaluar la escritura, el 18% por medio de resúmenes, el 18% informes de lectura, el 9% artículos científicos y el 9% restante reseñas.

Criterio de evaluación. 20%, según el nivel de argumentación que tengan los estudiantes evalúan las evaluaciones o trabajos escritos, el 20% extensión, 10% creatividad, el 10% proceso de escritura.

Propósitos de la escritura. El 46% de los docentes utilizan la escritura epistémica como propósito de la escritura, el 15% para socializar, el 15% para graduarse, el 8% para informar, 8% para divulgar, y el 8% para ser evaluado.

Lugar de la escritura. El 67% de la escritura se realiza dentro y fuera de clase, y el 22% se realiza en la clase, y el 11% no escriben.

Análisis del programa de Lengua Castellana y Literatura

Política. ¿Qué se proponen en cuanto la escritura? el 50 % de los docentes entrevistados de Lengua Castellana dicen no conocer ningún documento que proponga esto, el 33% dice que sirve para proyectar, 17% conoce que son unas líneas de desarrollo.

Enfoque. ¿con cuál enfoque propone o trabaja la escritura? el 67% no define ninguno en especial, el 17% dice utilizar un enfoque semántico, y el 16% un enfoque constructivista.

Metodología. el 38% utilizan las asesorías como métodos, el otro 25% por medio de talleres, el 25% por clases magistrales, y el 12% por exposiciones de estudiantes.

Mecanismo de apoyo. el 67% utilizan las retroalimentaciones, el 17% no se menciona durante la entrevista, y el 16% por medio de socialización.

Tipologías textuales. los docentes de la asignatura de Lengua Castellana utilizan cinco tipologías textuales; el literario lo utilizan un 17% de los docentes entrevistados en esta asignatura, 33% ensayos, 17% informes de lectura, 17% reseñas y 17% resúmenes.

Criterio de evaluación. 40%, evalúa por la cohesión u coherencia, el 20% estructura del texto, 20% desarrollo de la escritura, el 20% claridad en las expresiones de sus ideas.

Propósitos de la escritura. El 33% no aparece uno en especial, el 17% para mejorar la escritura epistémica, el 17% socializar, y el 17% graduarse, 16% la escritura epistémica.

Lugar de la escritura. el 67% de la escritura se realiza dentro del aula y también fuera, y el 17% se realiza fuera de clase, 16% en clase.

ANÁLISIS

Política. ¿Qué se proponen en cuanto la escritura? el 40% de los docentes entrevistados de Psicología, el 20% piensa que en ella existen estrategias, 20% habla de la didáctica, 20% de los entrevistados tienen en cuenta la pedagogía.

Enfoque. ¿Con cuál enfoque propone o trabaja la escritura? el 40% no aparece ninguna específica, el 20% apoyan el enfoque cognitivo, y el 20% constructivista, y el otro 20% otros.

Metodología. el 40% utilizan las clases magistrales como metodología, el otro 40% por medio de talleres, el 20% no aparece uno específico.

Mecanismo de apoyo. El 40% retroalimentación, el 40% socialización, y el 20% por medio de ejemplos de tipos de texto se apoyan también los estudiantes.

Tipologías textuales. El 60% utiliza ensayos para evaluar la escritura, el 20% historia de vida, el 20% proyectos de investigación.

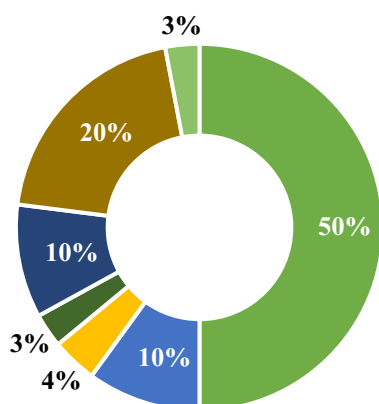
Criterio de evaluación. 40%, según el nivel de argumentación que tengan los estudiantes evalúan las evaluaciones o trabajos escritos, el 20% extensión, 20% desarrollo del pensamiento, el 20% claridad de la expresión en las ideas.

Propósitos de la escritura. El 60% no aparece, para el 20% el propósito es graduarse, el 20% escritura epistémica.

Lugar de la escritura. El 60% dentro de clase, y el 40% la escritura se realiza fuera y dentro de la clase.

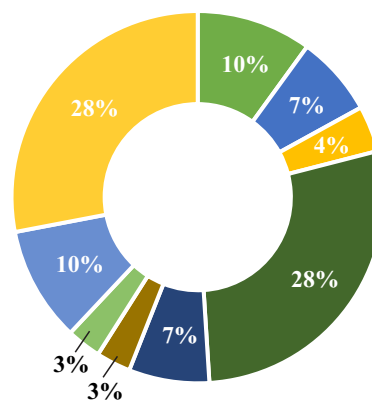
Consolidados de los programas

Política. ¿Qué se proponen en cuánto la escritura? A nivel general la mayoría de docentes se proponen frente a la escritura promoverla cada vez más entre los estudiantes con un porcentaje de 50% y las opciones menos utilizadas por los docentes son estrategias y enfoque con un 3%; otras maneras de lo que se propone frente a la escritura son 10% lo hacen de manera pedagógica y proyectiva, en un 20% con líneas de desarrollo y un 4% didáctica.

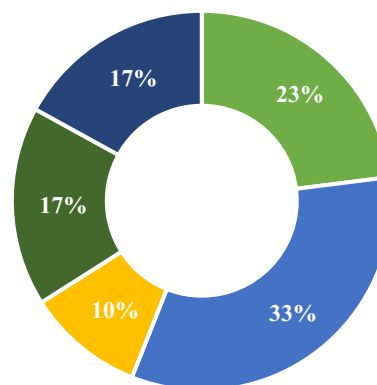


Enfoque ¿Con cuál enfoque propone o trabaja la escritura? los tipos de enfoques que son más

utilizados entre los docentes en las asignaturas mencionadas anteriormente son constructivista y otros tipos de enfoques con un 28%, los tipos de enfoques menos utilizados son el crítico y el comunicativo con un 3%, luego está el sociocultural con un 4%, textual y análisis del discurso y semántico con un 7%.

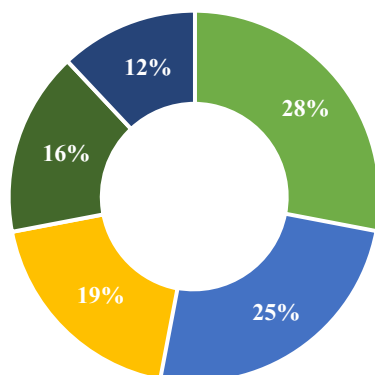


Metodología. la metodología más implementada por los docentes es la clase magistral con un 33% y la menos utilizada es asesoría con 10%, las otras son taller y exposiciones de los estudiantes con un 17% y aquellos docentes que no implementan una metodología son un 23%.

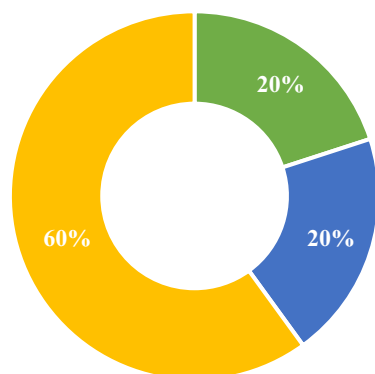


Mecanismos de apoyo. El mecanismo de apoyo más implementado por los docentes es la socialización con un 28% y la menos implementada es ejemplos de

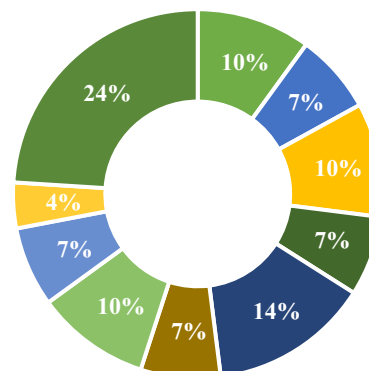
tipos de texto con un 12%, luego está la retroalimentación con 25%, rúbricas de aprendizaje con un 16% y aquellos docentes que no aplican mecanismos de apoyo son un 19%.



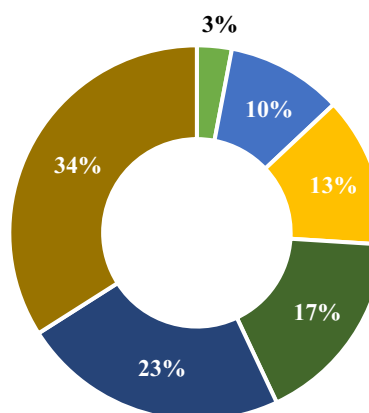
Tipología textual. La tipología textual más utilizada por los docentes son los ensayos con un 60% y en menor proporción con un 20% las menos usadas son reseñas y proyectos de investigación.



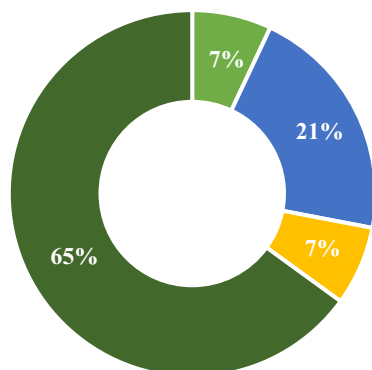
Criterios de evaluación. El criterio de evaluación más utilizado por los docentes es la estructura de texto con un 24% y el menos usado es desarrollo de pensamiento con un 4%, luego viene el nivel de argumentación, desarrollo de la escritura y claridad en la expresión de ideas con un 7%, el proceso de escritura, cohesión y coherencia y originalidad con un 10% y por último extensión con un 14%.



Propósito de la escritura. La mayoría de docentes realizan este trabajo de escritura en los estudiantes con el propósito de que ellos desarrollen una escritura epistémica 34%, y el propósito menos concorde con los profesores es para evaluar con un 3%; luego se pudo ver que aquellos docentes que no tienen un propósito para realizar la escritura son un 23%, el socializar lo implementan un 10%, para graduarse un 17% y para informar un 13%.



Lugar de la escritura. La mayoría de los docentes intentan dar clases tanto en el aula como fuera de clase con 65% se logra evidenciar, el lugar menos utilizado para implementar la escritura es fuera de clase con un 7%, algunos prefieren en clase con un 21% y no dan la escritura en ningún espacio un 7%.



CONCLUSIONES

El proyecto de Investigación *Prácticas de la Enseñanza y Aprendizaje de la Escritura en el Ciclo Básico de Formación en la Facultad de la Ciencias de la Educación en la Universidad de la Amazonia*, en el eje Enseñanza de escritura; después de fortalecer las capacidades de los estudiantes en procesos de investigación, realizar las entrevistas a los diferentes programas de la Facultad en Ciencias de la Educación, hacer tabulaciones, realizar gráficas y análisis de los mismos, concluye que:

1. En el criterio de política bajo la pregunta ¿Qué se proponen frente a la escritura?, se puede analizar que el 50% de todos los programas sabe que la escritura tiene un propósito, pero no se comprende a cabalidad cuál es. El otro 50% se distribuye el propósito de la escritura de forma pedagógica, didáctica o como estrategia. Esto devela que se sabe que la escritura es parte fundamental en el proceso académico de los estudiantes, pero no hay una conciencia de todo lo que implica el escenario escrito. Es por ello, la necesidad de construir escuelas de formación escriturales para los docentes de la Facultad de Educación y comprender por qué la necesidad de la escritura y ello que implica en los procesos de escritura en los estudiantes.
2. En el criterio de enfoque bajo la pregunta ¿Con cuál enfoque propone o trabaja la escritura? Se puede evidenciar que los mayores porcentajes recaen en el enfoque del constructivismo y en otros. Esto indica que la Facultad en Ciencias de la Educación no mantiene un enfoque pedagógico específico en el proceso de escritura, sino que respeta los disimiles enfoques que en ella convergen, lo cual nos parece lo más acertado frente a universalidad del conocimiento. Sin embargo, si preocupa que el enfoque pedagógico sociocultural sea tan bajo, ya que ello demuestra que el proceso de la escritura no se ve de forma contextualizada sino alejada de la realidad.
3. En el criterio de metodología se pudo observar que el mayor porcentaje de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación explican la escritura de forma magistral, y el siguiente porcentaje más alto, no saben cuál es la metodología utilizada en las clases para la enseñanza de la escritura. Es decir, que la Facultad oscila entre los modelos tradicionales de enseñanza y el desconocimiento de los modelos pedagógicos para la enseñanza de la escritura. Lo que manifiesta una escritura alejada de la vida de los estudiantes y descontextualizada.
4. En el criterio de mecanismo de apoyo, los datos arrojados en las encuestas se pueden apreciar que el mayor porcentaje recae en las asesorías que da el docente sobre el proceso de escritura y en la retroalimentación del mismo. Esto pone de manifiesto un acompañamiento en la escritura de los estudiantes, sin embargo, es bueno que los docentes usen como mecanismo de apoyo sus propios escritos para enseñar con el ejemplo y para la vida.
5. En el criterio de tipología textual el mayor porcentaje recae en la tipología del ensayo. Sin embargo, sino se tienen claridad sobre la escritura como lo proponen los criterios anteriores, cabría preguntarse qué tipos de ensayos podrían surgir desde esta perspectiva.

6. En el criterio de propósito de la escritura, se puede constatar que los mayores porcentajes recaen en una escritura epistémica, pero de manera paralela también se encuentra que no hay un propósito en la escritura. Esto nos pone en una disyuntiva en que, si no se escribe de manera fáctica no se sabe para qué se escribe. Este resultado nos manifiesta, que a este criterio le subyace un modelo pedagógico positivista.
7. En el criterio lugar de la escritura, el mayor porcentaje recae en el aula de clase. Lo que deja entrever que la escritura se da en el aula de clase y muy remotamente fuera de ella.

Al analizar los datos recogidos por medio de las entrevistas a docentes de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia en el ciclo complementario, surge una gran reflexión que debería ser tomada en cuenta para el mejoramiento de los currículos y las prácticas de aula en la Facultad, y es un proceso de formación y sensibilización de las prácticas de Enseñanza de la escritura, ya que ello permitiría comprender que la escritura no son solo ensayos sino que en la escritura se puede también leer la vida, leer al otro, ver la escritura desde ese enfoque sociocultural, en el cuál, se ve la escritura como ese elemento fundamental para explicar los fenómenos de la existencia y que además, lo pone en diálogo con los sujetos y la naturaleza.

La enseñanza de la escritura debe ser uno de los pilares en los currículos de los programas de la Facultad, ya que, en ella, se demuestra que tan organizado está el pensamiento de quién escribe y porque, además, permite comprender el mundo que se le presenta ante sus ojos y que puede ser interpretado y materializado en la escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. (1979) trad. Tatiana Bubnova.
- Barthes, R. (1972). *Crítica y Verdad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Barthes, R. (1980). *S/Z*. México: Siglo Veintiuno.
- Barthes, R. (1997). *El grado cero de la escritura*. México: Siglo Veintiuno.
- Barthes, R. (2007). *El placer del texto*. México: Siglo Veintiuno.
- Beristáin, Helena (1996). *Alusión, referencialidad, intertextualidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (unam).
- Bernstein, B. (1981). «Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model», en *Anglo American Studies*, vol. 1.
- Booth, W. (1961). *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Borges, J. L. (1997). *Obras completas*. Tomo ii. Buenos Aires: Emecé.
- Chomsky, N. (2001). *La (des) educación*. Barcelona: Crítica.
- Derrida, J. (1981). *Cada vez única, en el fin del mundo*. Publicado en Poétique, n° 47.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Lumen (1988). *De los espejos y otros ensayos*. Barcelona.
- Lumen (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona.
- Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace*. México: Ariel.
- Granés, J. y otros (1999). «La representación como

juego del lenguaje. Una aplicación a la teoría de los colores de Newton», en José A. Amaya y Olga Restrepo (eds.) *Ciencia y representación*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales (ces), Universidad Nacional de Colombia.

Hjelmslev, L. (1972). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Landow, G. (comp.) (1997). *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós.

Pascual, J. (1984). *Las figuraciones del sentido*. México: fce.

Ricoeur, P. (1976). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI - Universidad Iberoamericana.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración*, vol. 1 Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo Veintiuno.

Van-Dijk, Teun A. (1984). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza. (1929) trad. Tatiana Bubnova.

Zavala, L. (2000). *Relatos vertiginosos*. México: Alfaguara.