

ISSN en línea: 2665-5306

MR & Maestros & Revista Pedagogía

Volumen 2 | Número 1 | Enero - Junio 2020



Fotografía:
Congreso educación pedagogía y cultura ambiental
Tomada por: Oficina de Gestión de Información y Comunicaciones,
Universidad de la Amazonia


Universidad de la
Amazonia

Vigilada MinEduación

mp
& Maestros &
Revista Pedagogía

Revista Facultad Ciencias de la Educación

Editor general

Azael Correa Carvajal

 <https://orcid.org/0000-0002-2577-8623>

Universidad de la Amazonia. Florencia

az.correa@udla.edu.co

Comité editorial

Matilde Eljach Pacheco

 <https://orcid.org/0000-0001-7537-2966>

Universidad Simón Bolívar. Barranquilla

matilde.eljach@unisimonbolivar.edu.co

Eloy Sánchez Cárdenas

 <https://orcid.org/0000-0002-2329-9637>

Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca.

esanchezc@uaemex.mx

Germán Andrés Molina Garrido

 <https://orcid.org/0000-0002-3615-0794>

Universidad El Bosque. Bogotá.

molinagerman@unbosque.edu.co

Comité de arbitraje

Óscar Neira

 <https://orcid.org/0000-0002-8860-0240>

Universidad de la Amazonia. Florencia

os.neira@udla.edu.co

Andrea Páez Gómez

 <https://orcid.org/0000-0002-3531-1330>

Universidad San Buenaventura. Bogotá.

ori.director@usbog.edu.co

Angélica Franco Gamboa

 <https://orcid.org/0000-0001-6384-8189>

Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

afrancoga@unal.edu.co

Daniel Buitrago Arria

 <https://orcid.org/0000-0001-5709-486X>

Universidad Agustiniiana. Bogotá.

daniel.buitrago@uniagustiniana.edu.co

Carlos Barreto Tovar

 <https://orcid.org/0000-0002-8464-2603>

Universidad La Sabana. Bogotá.

carlos.barreto2@unisabana.edu.co

Portada

Fotografía:

Congreso educación pedagogía y cultura ambiental

Tomada por: Oficina de Gestión de Información y Comunicaciones,

Universidad de la Amazonia

Diseño y diagramación

Yeison Julián Penagos, Biólogo

Editorial Uniamazonia

Editorial Universidad de la Amazonia

Esta publicación es apoyada por la:
Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados

© Universidad de la Amazonia
Florencia (Caquetá), Colombia.

P resentación

Identidad

Maestros & Pedagogía es la revista institucional de la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia. La revista publica aportes significativos en los diferentes ámbitos de la teoría y la práctica educativa, como resultado de la investigación y del estudio riguroso de la comunidad académica, estudiantes y profesionales de la educación.

Política de acceso abierto

Esta revista proporciona un acceso abierto a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global del conocimiento.

Envío de textos

Todos los artículos se deben presentar a través del correo electrónico o a través del sistema Open Journal System (OJS), para lo cual, usted debe registrarse en la página de la revista.

Correo electrónico:

maestrosypedagogia@uniamazonia.edu.co

Página web OJS

<https://editorial.uniamazonia.edu.co/index.php/mpedagogia>

Enfoque y alcance

Maestros y Pedagogía está dirigida a todos los maestros de los diferentes niveles de la educación; a investigadores interesados en profundizar en la teoría educativa y el saber pedagógico, a estudiantes y profesionales de la educación.

Marco temático

Maestros y Pedagogía se enmarca en las ciencias de la educación, de cara a ello, los trabajos publicados se clasifican en:

1. Ciencias de la educación
2. Ciencias sociales
3. Antropología de la pedagogía
4. Psicología educativa
5. Teología
6. Filosofía de la educación
7. Derecho
8. Pedagogía universitaria
9. Prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
10. Etnografía educativa y escolar
11. Tecnologías de la educación, entre otros temas.



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

C Tabla de Contenido

NOTA DEL EDITOR

Página.

6

ARTÍCULO CIENTÍFICO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

- | | |
|---|-----------|
| 1. POLÍTICAS DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD
<i>Semillero ALETHEIA</i> | 9 |
| 2. ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD
<i>Semillero ALETHEIA</i> | 24 |
| 3. APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD
<i>Semillero ALETHEIA</i> | 38 |
| 4. METODOLOGÍA PARA CARACTERIZAR LA INVESTIGACIÓN EN UN
CONTEXTO EDUCATIVO COLOMBIANO
<i>Fredy Eduardo Vásquez-Rizo, Jesús Gabalán-Coello y Astrid Ximena Cortés-Lozano</i> | 48 |

ENSAYO ACADÉMICO EXPOSITIVO

- | | |
|---|-----------|
| 5. EL SENTIDO DEL ACTO EDUCATIVO
<i>Azael Correa Carvajal</i> | 62 |
|---|-----------|

Los últimos meses no han sido fáciles. El mundo enfermó. La vida parecía detenerse. Todos los escenarios de la vida se vieron afectados por la actual pandemia. La educación escolar y universitaria no fueron la excepción. Sin embargo, en medio de cuarentenas y restricciones, muchos académicos, por la naturaleza misma de su vida intelectual y académica, no dejaron de leer, investigar y escribir.

Precisamente, esta nueva edición de la revista logra materializarse gracias a un grupo de docentes, investigadores y estudiantes universitarios que, en medio de distintas limitaciones espacio temporales, decidieron darles continuidad a algunos procesos investigativos que comportan como académicos. Esto nos conduce a una conclusión determinante: el pensamiento no se detiene.

En esta ocasión nos encontramos ante cinco textos: cuatro artículos de investigación y un ensayo expositivo. Los primeros tres artículos, Políticas de la escritura en la universidad; Enseñanza de la escritura en la universidad; y Aprendizaje de la escritura en la universidad, hacen parte de una investigación amplia: Prácticas de la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en el ciclo básico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia.

Con el propósito de conocer el estado actual de las políticas y de las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia, en el marco del semillero ALETHEIA que durante los años 2018-2020 estuvo adscrito al Programa de Lengua Castellana y Literatura, se puso en marcha la investigación señalada. Como pregunta orientadora de la investigación se asumió: ¿cuáles son las prácticas de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en el ciclo básico en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia?

Para abordar esta investigación se definieron tres categorías centrales: la primera Política de la escritura, la segunda Enseñanza de la escritura y la tercera Aprendizaje de la escritura. Se pudo evidenciar que existen serias rupturas entre las políticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura y sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, lo que de alguna manera se podría considerar también como el mayor aporte de esta investigación y que a la vez se convierte como referente para considerar un replanteamiento de las actuales políticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura y del mismo modo sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Resultado de la investigación, desde cada una de las coordinaciones estructuradas para la movilización del proceso investigativo se escribió un artículo científico. Estos no solo deben tomarse como textos que presentan los resultados de un proceso de investigación, sino como una apuesta de los mismos actores involucrados por escribir, publicar, construir academia y región.

El cuarto artículo, Metodología para caracterizar la investigación en un contexto educativo colombiano, es una propuesta metodológica para la caracterización de la investigación en la Rectoría Bogotá Sur y Nuevas Regionales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto. A través de elementos del análisis cuantitativo y cualitativo, se genera un plan estratégico que intenta convertirse en una herramienta para el desarrollo y consolidación de la investigación en dicha dependencia (y en cualquier institución o unidad educativa que quiera implementarlo), acorde con los lineamientos institucionales, nacionales e internacionales relacionados con el tema, en pro de identificar las falencias y fortalezas rectorales actuales y sus potencialidades y oportunidades, todo ello enmarcado en la dinámica de la actual era de la información y el conocimiento.

El quinto texto, un ensayo de carácter expositivo, El sentido del acto educativo, pretende profundizar en la comprensión del fenómeno o acto educativo aludiendo a las discusiones desarrolladas por el pensador alemán Karl Dienelt, quien sigue las ideas fundamentales de la antropología pedagógica de Derbolav como camino para el esclarecimiento de la comprensión educativa y formativa. La apuesta del escritor de este ensayo es considerar que, la imagen del hombre depura el sentido del acto educativo y necesita la fundamentación de una antropología pedagógica que, en el marco de una auténtica filosofía existencial, demanda una pedagogía de la conciencia. Para ello, parte de la esencia de lo pedagógico para luego pasar a algunas generalidades sobre la autorrealización y, por último, abordar lo concerniente a la autorrealización del educandus y la función del educador.

Esperamos que, la presente edición abra las puertas a nuevas lecturas, investigaciones y escrituras para el fortalecimiento de la vida académica y, en especial, del pensamiento crítico, tan ausente en esta época de globalización ideológica.

Azael Correa Carvajal
Editor revista Maestros & Pedagogía

POLÍTICAS DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

WRITING POLICIES AT THE UNIVERSITY

RESUMEN

El presente artículo presenta los resultados más relevantes de la investigación Prácticas de la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, que se realizó con el propósito de comprender las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el ciclo básico de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de la Amazonia, en relación con el estado de las políticas de la escritura en la Universidad. La metodología empleada fue de análisis mixto, es decir, tanto cualitativa como cuantitativa, usando como técnicas la revisión documental. Los resultados permitieron comprender que existen algunas falencias entre las actuales políticas de la escritura, sus procesos de enseñanza y aprendizaje. A la vez postular la necesidad de poner a dialogar coherentemente las políticas de la escritura y sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Palabras clave

Políticas, escritura, epistémico, prácticas, universidad.

ABSTRACT

This article presents the most relevant results of the research Practices of teaching and learning of academic writing, which was carried out with the purpose of understanding the teaching and learning practices of writing in the basic cycle of the Faculty of Sciences of the Education at the University of the Amazon, in relation to the state of writing policies at the University. The methodology used was of mixed analysis, that is, both qualitative and quantitative, using documentary review as techniques. The results allowed us to understand that there are some shortcomings between the current policies of writing, its teaching and learning processes. At the same time, postulate the need for a coherent dialogue on writing policies and their teaching and learning practices at the university.

Key words

Politics, writing, epistemic, practices, university.

Semillero ALETHEIA

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

¹Azael Correa Carvajal

²María Astrid Aldana

²Oscar 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). Políticas de la escritura en la universidad. Revista Maestros & Pedagogía, Universidad de la Amazonia, Vol. 2(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

La escritura marca el gran hito en la evolución del hombre desde sus orígenes jeroglíficos, ideográficos y alfabéticos. Materializa, desde la simbología de sus trazos, una forma de representación lingüística del mundo de sus seres, sus eventos y sensibilidades que llevan al hombre a comunicar y, en el abordaje de su lectura, se traduce en significado.

El hombre vuelca su historia en las posibilidades semánticas de la escritura cuando percibe que ella es una huella indeleble y fija en el tiempo. Es precisamente esta forma de mantenerse a lo largo del devenir de las épocas lo que hizo que se considerara un sello, con validez legal que legitima las decisiones, construye conocimiento y expresa las ideas y la sensibilidad. Así, el hombre se ha valido de la escritura para expresar todo sentido, para organizarse, para solucionar sus necesidades, mejorar sus formas de vida, enaltecer artísticamente el espíritu y la emocionalidad de su mundo sensible y también como una cruda verdad: para crear conflictos.

Por su trascendencia, la escritura es uno de los componentes fundamentales de la educación universitaria. Sin embargo, surge el interrogante por el estado de las políticas que orientan su enseñanza, aprendizaje y evaluación. Hay que decir que, tal como la escritura no se reduce a las prácticas de redacción, su enseñanza tampoco se reduce a su materialización en determinadas prácticas de aula, sino que implica una serie de políticas sobre orientación en la universidad. Estas deben definir con claridad, en el mejor de los casos, el proyecto de escritura que busca y el tipo de ciencia, academia y de hombre que pretende formar a partir del mismo.

En ese sentido, en este artículo se pretende mostrar los resultados de la 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”,

resultados específicamente en relación con el estado de las políticas de la escritura en la universidad. Además de presentar los resultados de la investigación, se realizan una serie de análisis que resultan sugestivos en el campo de la escritura, a la vez que se entretienen algunos planteamientos propositivos.

METODOLOGÍA

Dentro del abordaje investigativo se empleó un método mixto que contempla la investigación cualitativa de tipo descriptivo y la investigación cuantitativa que contiene tabulación de la información y presentación de gráficas. En primera instancia, el semillero Aletheia, mediante oficio formal, solicitó a la Facultad de Ciencias de la Educación la información requerida para el desarrollo de esta investigación, precisada por los siguientes tipos de documentos: Resolución, Decreto, Documento Maestro, Proyecto, Plan, Plan de Evaluación, Lineamientos, Política, Guía, Boletín, Acta, Manual, Producto y Programa de Curso. Esta información fue categorizada en una matriz de sistematización jerarquizada por series, que arrojó una triangulación final para su análisis.

Otro momento consistió en la revisión de documentos rectores o marcos normativos definidos en los Documentos de Renovación de Registro Calificado, Ley 30 para la Educación Superior en Colombia y Lineamientos Curriculares, como insumos institucionales que permitieron realizar el análisis de las políticas para la escritura y su definición en el ámbito de la Universidad de la Amazonia.

Como técnica principal de investigación, se realizó el análisis de los documentos suministrados por cada uno de los cuatro programas objeto de estudio: Licenciatura en Lengua Castellana, Licenciatura en Arte y Cultura, Licenciatura en Ciencias Sociales y Psicología.

Políticas escriturales

Políticas para la escritura en la licenciatura en Lengua Castellana

El análisis de las políticas de escritura de los programas académicos referidos inició con el abordaje de los documentos de la licenciatura en Lengua Castellana, seguido por los de Psicología, luego por los de la Licenciatura en Ciencias Sociales, y finalmente por los de Artística y Cultura. Se trató de una revisión a las líneas de investigación características de cada programa, los principales propósitos de la escritura, y las tipologías textuales más utilizadas.

En efecto, en Lengua Castellana y Literatura, se aborda una línea de investigación centrada en la Didáctica de la lengua Castellana y la Literatura.

La línea de investigación del programa académico es Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura. El programa de investigación se construye alrededor de los problemas más generalizados de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura y lengua castellana en cualquiera de los niveles de educación, así lo estableció el acuerdo 049 de 2014 del Consejo Académico (Literatura, 2018).

En correspondencia, en este documento maestro, los requisitos que evalúan y dan calificación a los procesos de aprendizaje que se exigen a los estudiantes, son: textos expositivos, argumentativos y desde las prácticas reflexivas, textos argumentativos como: ensayos, ponencias, artículos, informes de investigación. También, textos pedagógicos, como: unidades didácticas, secuencias didácticas, portafolios pedagógicos, diarios reflexivos. Así mismo, producciones que también permiten realizar los procesos escriturales y de sistematización de las Prácticas Transformadoras, en el marco de la línea de investigación y que semestre a semestre, se abordan con diferentes alcances o niveles de estudio. Así, por ejemplo, en el ciclo Básico de Formación como fase de iniciación, “se ubica como principal objetivo en cada uno de los

componentes la identificación, comprensión y acercamiento a los saberes propios de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana” (Ibid. p. 171). De este modo, el estudiante aborda los conocimientos propios de la literatura, la lingüística y los problemas más sentidos de la enseñanza.

En el Segundo Semestre, el objeto de reflexión es el “YO”, con la finalidad de reconocer aquellas experiencias, prácticas y saberes que han sido significativas en su devenir como estudiantes. En este sentido, las autobiografías y las historias de vida se construirán en las principales construcciones de los profesores en formación. (...) En el Tercer semestre, el objeto de reflexión es “el mundo y la escuela”, es pasar a observar las propias prácticas a observar las prácticas del otro... (...) En el Cuarto semestre, el objeto de reflexión es “el aula”, se continúa en la línea de observar las prácticas del otro...generando construcciones como diarios reflexivos, diarios de campo, narrativas, análisis de episodios, estudios de casos, etc. (...) Para el séptimo semestre, la cuestión de investigación es ¿Cómo construir Prácticas Transformadoras?...Las acciones giran en torno al diseño de Unidades Didácticas. (...) En el Octavo y Noveno semestre la cuestión de investigación es ¿Cómo gestionar Prácticas Transformadoras?, las acciones están orientadas a la gestión de propuestas... (...) En el Décimo semestre, la cuestión de investigación es ¿Cómo sistematizar Prácticas Transformadoras? Y las construcciones a la elaboración de textos científicos (informes de investigación, ensayos, artículos, Ponencias,)” (Ibid. p. 126–132).

Aunque la cita anterior refiere procesos hasta los últimos semestres académicos, este trabajo se centra en el ciclo inicial de formación de los cuatro programas y es el resultado de la revisión de documentos presentados por los docentes para el desarrollo de sus respectivas asignaturas, ya sean: Programa de Curso, Acuerdo Pedagógico, Plan, Plan de Estudio, Plan de Evaluación y Guías. Evidencia que los textos que más se producen son: los exámenes, el Informe de Lectura, las Presentaciones,

-de las que no se especifica su carácter- el texto literario (poesía, cuento, novela, caricatura), las Reseñas, las Notas de Clase y el archivo de Power Point, que, aunque no es una clase de texto sino una aplicación para elaborar diapositivas, es un instrumento pedagógico para el despliegue de prácticas de escritura por parte los estudiantes y docentes.

Convendría entonces hacer seguimiento al currículo propuesto y su materialización en el aula, para determinar la correspondencia o no entre lo propuesto y lo desarrollado o ejecutado por los docentes en el marco de sus prácticas de enseñanza. El ejercicio de la escritura en los primeros semestres del programa debe fortalecerse con prácticas escriturales más intensas e interdisciplinarias. El enfoque cognitivo y el sociocognitivo resultan sugestivos sobre este campo:

(...) el mayor aporte, tanto teórico, como investigativo, en los enfoques cognitivos de la escritura, ha sido la creación de modelos y estrategias encaminados a orientar al estudiante en el tipo de operaciones mentales que debe ejecutar para elaborar un buen texto, además del ofrecimiento de técnicas, para utilizar esas operaciones con miras a la organización, la planificación y la revisión de sus escritos. (...) El Enfoque Sociocognitivo (...) El contexto en este sentido, forma parte significativa del proceso de producción, y la enseñanza se convierte en un aspecto fundamental dentro del desarrollo de éste (Casallas, 2011).

Llama la atención que este sea un programa que alcanzó el registro calificado, producto de un proceso de acreditación riguroso y completo en la evaluación de sus factores o indicadores de calidad, sin embargo, no define con claridad un proyecto de escritura para sus estudiantes (necesidad prescindible para un programa que estudia los procesos de comunicación humana).

Políticas para la escritura en el programa de Psicología

El estado de las políticas de escritura en el programa de Psicología, es similar en relación con los estados de otros programas analizados en la investigación. Del análisis de su documento maestro, se desprenden las siguientes consideraciones:

Se comprende a la psicología como una “ciencia que sustentada en la investigación procura explicar y comprender los procesos de desarrollo cognoscitivo, social y emocional del ser humano, con la finalidad de propiciar el desarrollo del talento y las competencias humanas” (Educación, Documento Maestro Programa de Psicología, 2015), y que sustenta dicha comprensión en puntos como:

- ✓ 3.2.1. *Misión del programa*: “se plantea un currículo integrado que privilegia la formación investigativa, el desarrollo de competencias y la comprensión del entorno” (Ibid., p. 58).
- ✓ 3.2.2. *Visión del programa*: “El Programa de Psicología de la Universidad de la Amazonia...Tendrá reconocimiento nacional por sus desarrollos académicos e investigativos” (Ibid., p. 59).
- ✓ 3.2.4. *Objetivo General*: “Proporcionar una sólida fundamentación básica de la Psicología como disciplina y profesión, desarrollando competencias que permitan al profesional actuar de manera crítica e investigativa, con compromiso ético y responsabilidad social” (Ibid., p.59–60).
- ✓ 3.2.4. *Objetivos específicos*: “Investigación: Desarrollar competencias para el diseño y ejecución de proyectos de investigación, intervención y seguimiento contextualizados” (Ibid., p. 60).
- ✓ 3.3. *Modelo pedagógico*: “Fortalecer el desarrollo del conocimiento científico técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica.” (p. 64), y “Promover la investigación básica y aplicada en Psicología” (Ibid., p. 65).

Los aspectos citados hablan de la relevancia que le ha dado el programa de psicología al carácter investigativo y, por consiguiente, a la generación de conocimiento, con lo que logra responder a una de las características con las que cuentan las universidades modernas, según lo indica Gustavo Slafer (Slafer, 2009).

La generación del conocimiento es una de las tareas centrales (junto, naturalmente, con la docencia de grado y posgrado) que prácticamente todas las universidades modernas tienen explícitamente establecido en sus bases fundacionales formales (e.g. estatutos) así como en su autodefinición de la misión que están llamadas a cumplir (p. 124).

En ese sentido, el desarrollo de la investigación y la generación de conocimiento, se entiende como un conjunto formado de objetivos necesarios o deseables para el programa de psicología y la universidad, que esperan mediante la dirección dada a actores individuales (estudiantes) transformar a la sociedad (Deubel, 2002), estableciendo una sobrentendida política pública, dentro de contenidos curriculares: Fundamentación teórica y Modelo pedagógico.

Más adelante, en el punto 3.4 en el plan general de estudios en créditos académicos, del Documento Maestro del Programa, se menciona a la “evidencia científica como el eje fundamental para el desarrollo de la investigación y la gestión formativa del estudiante” (Educación, Documento Maestro Programa de Psicología, 2015). Y que, a su vez, buscan responder a “los lineamientos de política trazados por el MEN, PEI, y las políticas curriculares de la Universidad” (Ibid., p. 66). Siendo este un orden que responde a dinámicas expuestas anteriormente entre el PEI y el Documento Maestro del Programa, y continúa con lo seleccionado en el Ciclo básico de Psicología en la universidad.

Este último, establecido a partir del primero (I) hasta el cuarto (IV) semestre de la carrera, sostiene el objetivo de investigación y producción de conocimiento (referido en párrafos anteriores), a

través de indagaciones propias de las ciencias básicas que le permitan “descubrir el ¿por qué? y el ¿cómo? de la ciencia y la investigación” (Ibid., p. 66). De esta forma garantizar al estudiante, consolidar habilidades para enfrentarse a posteriores etapas de su formación y disciplina profesional.

De este modo, aunque todos los espacios académicos convenidos en los semestres 1, 2, 3 y 4, establecidos por el Programa (Psicología, Plan de estudios del Programa de Psicología de la Universidad de la Amazonia, 2016) (Psicología, 2018), estén concebidos para satisfacer estos objetivos. El Componente de Formación en procesos investigativos para la producción de conocimiento, mediante los Espacios académicos de Razonamiento lógico – matemático, Estadística, Estrategias de Análisis de datos cualitativos y Metodología de la investigación I (Educación, Documento Maestro Programa de Psicología, 2015), apuntan de una manera más clara y precisa a satisfacer dicha función.

Así, aunque queda dilucidada la intención que tiene el Programa de Psicología de desarrollar conocimiento científico, faltan claridades sobre la producción de textos académicos o productos científicos (Slafer, 2009). Cuando esto “se logra única y exclusivamente por medio de la comunicación científica escrita” (Ibid.) En ese sentido, Jesús Mosterín (Mosterín, 1993) considera que “mediante la escritura los mensajes lingüísticos, que son efímeros y temporales, adquieren un reflejo permanente y espacial”, pueden - “acumular cantidades ingentes de información” - y al ser una “tecnología cultural” quedan expuestos a - “análisis funcional y optimización racional” (p. 11).

Tipologías textuales en el programa de Psicología

Al analizar las tipologías textuales diseñadas por los docentes del programa y contenidas en los Acuerdos pedagógicos de cada espacio académico ofrecido en el ciclo básico, en los que se consulta la presencia de textos (Literarios, Presentaciones, Power Point, ensayos, resúmenes, exámenes, notas de clase, informes de lectura, Textos audiovisuales, Tesis, Trabajo de grado, Artículo científico, proyecto de investigación, informes de práctica, Guión, Textos

periodísticos, Historia de vida y Taller. De estos, al parecer solo tienen presencia los ensayos, resúmenes, exámenes, notas de clase, informes de lectura, proyecto de investigación e informes de práctica.

La conclusión más significativa que se puede extraer es que los exámenes, informes de lectura e informes de práctica, son las actividades que más proponen realizar los docentes con relación a la escritura para el desarrollo de sus cátedras; pero, este hecho no solventa la necesidad de producción de conocimiento escrito. Esta situación no es nada novedosa, pues evidencia una tendencia actualmente presente en la escritura dentro de las universidades colombianas, tal como lo explica (Casallas, 2011) en la escritura académica universitaria, cuando afirma:

...En general, la tendencia investigativa en escritura académica, en particular la universitaria, ha estado más centrada en la estrategia (De Certeau, 1996) vía regulación y disciplinamiento de las prácticas de escritura, que en la identificación y el análisis de las propias tácticas y prácticas del hacer académico escritural de estudiante (p. 171).

Es decir, una práctica que ve a la escritura como un medio limitado a una regulación y a una disciplina, que solo repite estructuras prediseñadas para la presentación de trabajos con objetivos sencillos como satisfacer las exigencias de un docente, sin atreverse a presentar nuevas propuestas, tácticas o prácticas que signifiquen una innovación o aporte valioso que pueda ser aprovechado y entendido como conocimiento científico, tal como lo expresa Paula Carlino (Carlino, 2007), concluyendo que uno de los grandes problemas que subyace en la escritura, dentro de las universidades de Latinoamérica es porque: “se la suele entender, como medio universal de registro y transmisión del saber (gramática y ortografía), pero no como un instrumento epistémico (que potencialmente contribuye a conformar el conocimiento) variable de acuerdo a las prácticas sociales” (p. 13).

Por último, al realizar el análisis de varios puntos que desarrollan de manera explícita a la investigación dentro del Programa y la Universidad, comienza el 5.3. Políticas Institucionales de Investigación (Educación, Documento Maestro Programa de Psicología, 2015) confirmando la visión e intención del Programa de Psicología con la investigación, cuando expresa:

El desarrollo investigativo de la Universidad de la Amazonia y del Programa de psicología tiene como propósito hacer de la investigación una actividad fundamental, estableciendo la relación entre la comunidad académica, el Estado y la sociedad, en busca de la ampliación y profundización innovadora de los saberes y prácticas científicos, tecnológicos, humanísticos y artísticos en pro del desarrollo social regional (p. 111).

Para complementar: “La investigación es el eje fundamental del Programa ya que constituye el instrumento imprescindible para construir un diálogo con la comunidad académica y hacer posible el logro de los objetivos del Programa.” (Ibid., p. 112) llegando a puntos como el 5.8. Políticas Académicas para la Formación Investigativa. (Ibid., p. 119). que en relación con una guía ofrecida por docentes busca “Brindar el apoyo académico necesario para la conformación, fortalecimiento y consolidación de grupos de investigación y generación de comunidad científica” (Ibid.). Comprende entonces, a la universidad, la formación en investigación como uno de sus ejes. Esta perspectiva, es fundamental para el desarrollo de la producción científica en una institución y se encuentra establecida como un punto que se debe cumplir según lo indica el Documento Maestro, el cual no explicita mucho de los aspectos aquí expuestos.

En el sentido de desarrollar el interés de investigación que expresa el programa, puntos como el 5.14. Estrategias de Incorporación y Medios de Divulgación de los Resultados de Investigación (Educación, Documento Maestro Programa de

Psicología, 2015), perteneciente a las Líneas de Investigación del Programa manifiesta que hará vigilancia de dichos procesos mediante:

...Una evaluación cada semestre de los proyectos de investigación finalizados en el período inmediatamente anterior con el previo aval de la Vicerrectoría de Investigaciones y de Postgrados. Esta evaluación se sustentará en el formato correspondiente que el Comité de Investigaciones ha diseñado para tal fin. Dicho formato mide los resultados de investigación de manera similar a como lo hace Colciencias... (Ibid. p. 126).

Además, señala que tendrá en cuenta aspectos como:

- ✓ “Productos o resultados que generan conocimiento (artículos de investigación, libros o capítulos de libros, productos o procesos tecnológicos, otros)” (Ibid.).
- ✓ “Productos o actividades relacionadas con la formación de investigadores (tesis y trabajos de grado, participación en programas académicos de posgrado)” (Ibid.).
- ✓ “Productos relacionados con la extensión de las actividades de investigación (productos asociados a servicios técnicos o consultoría cualificada, productos de divulgación o popularización de resultados, otros)” (Ibid.).

Hay que resaltar que uno de los “compromisos de la Vicerrectoría de Investigaciones y de Posgrados es la difusión y socialización del conocimiento científico generado en la Universidad” (Ibid. p. 127).

Con esto, aunque se dan garantías de la buena voluntad que tiene el Programa de Psicología de la mano con la Universidad, para la apropiada divulgación de la variedad de resultados que puedan aportar los jóvenes en materia de investigación y desarrollo del conocimiento científico, no se atiende el problema estructural al que se ha hecho referencia previamente, pues, ¿cómo pueden aprovechar estas garantías de publicación y divulgación el

estudiantado si no saben cómo escribir productos con rigor científico? Sobre esto convendría mirar a Carlino (2007):

Las prácticas pedagógicas que estas políticas deberían favorecer tendrían que explicitar qué se espera de los alumnos al escribir, tanto como orientar los modos de hacerlo, y retroalimentar las producciones en curso para reajustar la representación de la tarea que se forjan los alumnos hacia el aprendizaje que las cátedras intentan (p. 13).

Lo que reafirma la imperante necesidad de una política de la escritura que permita aprovechar las oportunidades que brinda la universidad en materia de publicación y divulgación.

Políticas para la escritura en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales

En el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, en su documento de renovación de registro calificado, rector de la enseñanza dentro de esa carrera, no se definen políticas de la escritura, por ejemplo, de carácter epistémico; no obstante, los fundamentos generales de formación, contemplan aspectos que mencionan a la escritura como un instrumento de formación que compromete a los estudiantes a cursar espacios formativos dedicados al manejo de la lectura, la escritura y reflexión sobre las relaciones entre su formación profesional y el entorno social, histórico y político.

Entre la exposición de estos aspectos generales, por ejemplo, el documento de renovación de registro calificado, explicita que los estudiantes se comprometan a asumir y cursar con responsabilidad, los espacios formativos dedicados al manejo de la lectura, la escritura, y a su vez, reflexionar sobre las relaciones entre su formación profesional y el entorno social, histórico y político (Sociales, 2017).

La necesidad de proyectar la escritura epistémica y científica, dentro del Programa toma mucho más

peso al momento de contrastar uno de los objetivos establecidos por la Ley 30 (Colombia, 1992), por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, cuando dice: “Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país” (p. 1).

Ahora bien, ¿Cuáles son las políticas sobre las prácticas de la enseñanza y aprendizaje que den guía a la escritura académica en el primer ciclo del Programa de Ciencias Sociales?.

Teniendo en cuenta que las principales actividades que desarrolla un estudiante en la universidad son la lectura y la escritura de documentos proporcionados y exigidos en las distintas cátedras, se reconoce que “la lectura y escritura no solo son herramientas fundamentales para lograr una adecuada práctica profesional y científica, sino también sirven para que quienes leen y escriben se constituyan en miembros activos y participativos en sus respectivas comunidades” (Daniel Cassany, 2008). Estos miembros activos (estudiantes), que se esperan sean los profesionales de este Programa, deben tener garantizados unos lineamientos mínimos que orienten un ejercicio de escritura y exposición de conocimientos, que permitan que estos productos salgan del plano personal o espacial en las cátedra, y haga esta actividad un ejercicio verdaderamente relevante.

En uno de sus apartados, el Documento de Renovación de Registro Calificado (Sociales, 2017), refiriéndose al estado actual de la formación en ciencias sociales, haciendo énfasis en la contribución de este Programa en el marco de postconflicto con la FARC-EP, dice:

La Universidad de la Amazonia al ser parte del desarrollo de políticas públicas, en este caso, enfocadas en: academia, investigación, cooperación, relaciones con otros sectores públicos y privados, proyección social. Con la proyección de aportar a la transición que

significa el posconflicto como mecanismo de superación del conflicto armado (...), esto implica que los y las estudiantes se comprometan a asumir y cursar con responsabilidad, los espacios formativos dedicados al manejo de la lectura, la escritura, la argumentación, el manejo de una lengua extranjera y aquellos destinados al desarrollo de capacidades matemáticas y de razonamiento cuantitativo, formación en ciudadanía, y el uso pedagógico de las TIC y reflexión sobre su las relaciones entre su formación profesional y el entorno social, histórico y político. (p. 33).

Es un ejemplo de la mención que se hace de la escritura cómo un medio de alto alcance para atender las necesidades del país. El problema radica en que se habla sobre un Qué de la escritura, indicando la visión social que se tiene sobre esta, pero no se señala en lo referente a un Cómo, que pueda dar los indicios a una política de la escritura que esté estructurada y pueda regular y direccionar estos procesos.

Una de las alternativas que aparecen y pueden suplir la ausencia de norma en las cátedras es la presencia del grupos de investigación, pues estos sirven como una herramienta para incentivar la escritura dentro de la universidad, la cual, en muchos casos, termina en productos expuestos dentro y fuera ella. Un ejemplo es el Grupo de investigación Ananeko, creado en el 2010 por el Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, cuyo objetivo es fortalecer el indicador de investigación con proyectos y semilleros de investigación (Sociales, 2017). Estos procesos cumplen un importante papel de enseñanza en la escritura epistémica, pues, cuentan como una valiosa experiencia para los estudiantes cómo escritores y publicadores de un producto trabajado bajo la lupa del método científico (en el mejor de los casos).

A las experiencias que se puedan tener en el campo de la escritura epistémica, dentro de la universidad, se les puede también valorar el beneficio académico e instrumental que representan. Lo anterior, hace referencia al proceso que debe cumplir el estudiante antes de culminar su proceso de pregrado dentro de la

Universidad de la Amazonia, especificado en el Acuerdo 019 (Amazonia C. S., 2018) en el párrafo 3: requisitos especiales para las licenciaturas, donde se especifican la opción de grado a cumplir para recibir el título profesional cómo licenciado:

1. Pasantías.
2. Trabajo de grado.
3. Monografía.
4. Creaciones Artísticas.
5. Publicación resultado de investigación.

Que hace alusión a requisitos que contengan su respectivo desarrollo en investigación e implementación de conocimientos previos, y que pueden ser aprovechados en otros procesos académicos y sectores productivos dentro de la sociedad colombiana, haciendo que el estudiante sea participante activo de un conocimiento en desarrollo.

Una evidencia de que el programa apunta poco a satisfacer objetivos como los de la escritura y publicación de conocimientos científicos, aparece registrado en las tipologías textuales (Tabla 2) rejilla de información condensada, desarrolladas en las cátedras, en donde la escritura tiene protagonismo en exámenes, seguido de ensayos y reseñas. Puede que la aparición de ensayos llame la atención por el trabajo argumentativo que la producción de estos implica, pero debe aclararse que estos se hacen para cumplir con las exigencias establecidas por un docente en su libertad de cátedra, y no hacen parte de alguna política dentro de la universidad que les permita salir del aula de clase para ser publicados y sometidos a la crítica. Con esto, se hace relevante la ausencia de una política de la escritura orientada desde el Programa, que dirija un mínimo de producción escrita por parte de los estudiantes y que apunte a la formación de conocimiento científico por parte de los futuros Licenciados, el cual es un aspecto fundamental para el desarrollo de la región y el país.

Políticas para la escritura en el programa de Licenciatura en Artística y Cultura

En el caso del documento maestro del Programa de

Artística y Cultura (Educación, 2015), del ciclo básico, se han identificado algunas estrategias metodológicas de enseñanza como: la clase magistral, la exposición, el taller, el seminario, las prácticas pedagógicas y demostrativas de laboratorio y campo, las técnicas de investigación o indagación bibliográfica y experimental, y el desarrollo de proyectos. Dentro de algunas de las estrategias metodológicas que se fundamentan en las estrategias mencionadas anteriormente, se encuentra el proyecto de fin de carrera como un requisito para graduarse. De acuerdo con el nivel de formación incluyen, monografías o trabajo de investigación, textos que exigen al estudiante utilizar procesos escriturales con recursos y estrategias de textualización. Esta intencionalidad, se refleja en documento maestro del programa y se expresa en las siguientes citas:

- ✓ “Competencia en el desarrollo del pensamiento creativo, lógico, reflexivo y crítico” (Ibid.)
- ✓ “Promover el acceso e implementación de diversidad de códigos de expresión y comunicación, que posibilitan producir - expresar y comunicar con distintos lenguajes- y de codificar y resignificar producciones propias y del entorno, así como otras alejadas en el tiempo y el espacio” (Ibid.)
- ✓ “Formular planteamientos, estructurar hipótesis, y sistematizar información, dirigidas a consolidar alternativas de solución a la problemática objeto de estudio” (Ibid.)
- ✓ “Capacidad de adquirir nuevos conocimientos aplicando habilidades lectoras, expresión oral y escrita” (Ibid.)
- ✓ “Crea artículos científicos producto de las actividades teóricas, prácticas e investigativas” (Ibid.).

Estas estrategias metodológicas han sido retomadas por los docentes en sus planes de trabajo, implementado en ellos diferentes tipologías textuales para el desarrollo de su clase y destacan en primer lugar, las presentaciones, los informes de lectura, seguidos de ensayos, reseñas, notas en clases, exámenes y tesis.

Según Roth (citado en Deubel, 2002), “hay cuatro

elementos centrales que permiten identificar la existencia de una política pública: implicación del gobierno, percepción de problemas, definiciones de objetivos y procesos”. En este sentido conviene que este programa perfile acciones y estrategias que promuevan el desarrollo de la escritura en los estudiantes, no solo como proceso transversal al conocimiento, sino como una posibilidad de construcción de identidad académica y de formación personal.

RESULTADOS

La siguiente es información base sobre la tipología textual que siguen los cuatro programas abordados, de la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia (Tabla 1).

Análisis

Como se observa en la tabla 2, los textos que más se escriben en gran parte de las asignaturas en los Programas de formación adscritos a la facultad de Educación, objeto de nuestro estudio, son, en su

orden: los exámenes, los informes de lectura, las presentaciones, -de las que no se especifica su clase o género-, los informes de práctica, las reseñas, las notas de clase, los textos audiovisuales, power point, que es una aplicación o programa para elaborar diapositivas y pertenece a la tipología de las Tics, sin ser una clase de texto o de documento. A su turno, y en mínima producción se escriben: el resumen, el proyecto de investigación, el texto literario (poesía, cuento, novela, caricatura), la tesis y el taller.

Del análisis de las tablas 1 y 2 se desprende que el programa que más escribe y produce textos académicos de carácter argumentativo como el ensayo, la reseña e informes de lectura, es la Licenciatura en Ciencias Sociales. A su vez, en este programa, los estudiantes producen Informes de Práctica como documento descriptivo de análisis y da prioridad a los exámenes como textos pedagógicos que miden la evaluación mientras que los textos audiovisuales, pertenecientes a esta tipología dinamizan la didáctica de algunas asignaturas. No obstante, el taller, que se asume

Tabla 1.

Rejilla tipología textual de los programas de la Facultad de Educación, de la Universidad de la Amazonia

SERIE	PROGRAMA	TIPO DE DOCUMENTO DOCENTE	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA TEXTUAL
A-AP0001	Artística	Acuerdo Pedagógico	NO APARECE	Informes de Lectura, Notas de clase
A-AP0002	Artística	Acuerdo Pedagógico	NO APARECE	Informes de Lectura
A-AP0003	Artística	Acuerdo Pedagógico	NO APARECE	Informes de Lectura
A-AP0004	Artística	Programa de Curso	NO APARECE	Ensayos, reseñas, exámenes.
A-AP0009	Artística	Programa de Curso	NO APARECE	Reseñas, presentaciones, ensayos.
A-AP0011	Artística	Programa de Curso	NO APARECE	Informes de lectura
A-PT0017	Artística	Guía	NO APARECE	Presentaciones, notas de clase, ensayos, reseñas.
A-PT0018	Artística	Guía	NO APARECE	Presentaciones, ensayos.
A-PT0019	Artística	Guía	NO APARECE	Presentaciones, textos audiovisuales
A-PT0020	Artística	Guía	NO APARECE	Presentaciones.
S-PC0037	Ciencias Sociales	Programa de Curso	Cartografía	Taller
S-PC0039	Ciencias Sociales	Programa de Curso	Comunicación II	Ensayo, resúmenes, reseñas, Tesis, informes de práctica.

Continuación tabla 1.*Rejilla tipología textual de los programas de la Facultad de Educación, de la Universidad de la Amazonia*

SERIE	PROGRAMA	TIPO DOCUMENTO DOCENTE	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA TEXTUAL
S-PC0041	Ciencias Sociales	Programa de Curso	Economía Política II	NO APARECE
S-PC0025	Ciencias Sociales	Programa de Curso	Antropología I	Ensayos, Informes de práctica, Exámenes.
S-PC0027	Ciencias Sociales	Programa de Curso	Estadística I	Exámenes
S-PC0029	Ciencias Sociales	Programa de Curso	Filosofía I	Exámenes
S-PT0032	Ciencias Sociales	Propuesta de Curso	NO APARECE	Exámenes
S-PT0034	Ciencias Sociales	Propuesta de Curso	NO APARECE	Exámenes
S-PT0036	Ciencias Sociales	Propuesta de Curso	NO APARECE	NO APARECE
S-PC0043	Ciencias Sociales	Programa de Curso	NO APARECE	Ensayos, presentaciones, textos audiovisuales, informes de lectura, exámenes.
S-PC0028	Ciencias Sociales	Plan	NO APARECE	NO APARECE
S-PC0030	Ciencias Sociales	Plan de Evaluación	NO APARECE	Ensayo
S-PC0040	Ciencias Sociales	Plan	NO APARECE	Reseña, ensayo.
S-PD0023	Ciencias Sociales	Programa de Curso	NO APARECE	Exámenes, presentaciones, resúmenes
S-PT0048	Ciencias Sociales	Programa de Curso	NO APARECE	Exámenes.
S - PC0031	Ciencias Sociales	Programa de Curso	Idioma extranjero I	Exámenes
S - PC0033	Ciencias Sociales	Programa de Curso	Comunicación I	Informes de lectura
S - PC0035	Ciencias Sociales	Programa de Curso	Deporte y cultura	NO APARECE
S - PC0038	Ciencias Sociales	Plan	Cartografía	NO APARECE
S-PT0044	Ciencias Sociales	Plan	NO APARECE	Reseñas, ensayos, exámenes, Power point
S-PT 0042	Ciencias Sociales	Plan	NO APARECE	Ensayos, exámenes, Power point
S-PC0045	Ciencias Sociales	Programa de Curso	NO APARECE	Exámenes, notas de clase
S-PC0047	Ciencias Sociales	Programa de Curso	NO APARECE	Ensayos, textos audiovisuales.
S-PT0024	Ciencias Sociales	Plan	NO APARECE	Exámenes
S-PT0026	Ciencias Sociales	Plan	NO APARECE	Reseñas, notas de clase, Informes de práctica.
S-PC0043	Ciencias Sociales	Programa de Curso	NO APARECE	Ensayos, presentaciones, textos audiovisuales, informes de lectura, exámenes.
S-PT0028	Ciencias Sociales	Plan	NO APARECE	NO APARECE
S-PT0030	Ciencias Sociales	Plan de Evaluación	NO APARECE	Ensayos
S-PT0040	Ciencias Sociales	Plan	NO APARECE	Reseña, ensayos.
L-PC0129	Lengua Cas. y Literatura	Programa de Curso	semántica	Presentaciones, exámenes, informes de lectura.
L-PC0130	Lengua Cas. y Literatura	Programa de Curso	Semiótica	Exámenes
L-PC0131	Lengua Cas. y Literatura	Programa de Curso	Sociolingüística	Presentaciones, informes de lectura, exámenes.
L-PC0132	Lengua Cas. y Literatura	Programa de Curso	Teoría de la educación	Exámenes
L-PC0136	Lengua Cas. y Literatura	Programa de Curso	Teoría literaria	Ensayos, exámenes.

Continuación tabla 1.*Rejilla tipología textual de los programas de la Facultad de Educación, de la Universidad de la Amazonia*

SERIE	PROGRAMA	TIPO DOCUMENTO DOCENTE	ASIGNATURA	TIPOLOGÍA TEXTUAL
L-PC0134	Lengua Cas. y Literatura	Programa de Curso	Teorías de la adquisición de la lengua	Literario (poesía, cuento, novela, caricatura), exámenes.
L-PC0135	Lengua Cas. y Literatura	Programa de Curso	Teorías pedagógicas contemporáneas III	Exámenes
L-PC0136	Lengua Cas. y Literatura	Programa de Curso	Teoría de la enseñanza	Power Point
L-PT0123	Lengua Cas. y Literatura	Plan de Estudio	NO APARECE	Literario (poesía, cuento, novela, caricatura), Tesis
L-PM0063	Lengua Cas. y Literatura	Plan		NO APARECE
L-AP0111	Lengua Cas. y Literatura	Acuerdo Pedagógico	NO APARECE	Informes de lectura
L-AP0112	Lengua Cas. y Literatura	Acuerdo Pedagógico	NO APARECE	Informes de lectura
L-AP0113	Lengua Cas. y Literatura	Acuerdo Pedagógico	NO APARECE	NO APARECE
L-PT0119	Lengua Cas. y Literatura	Acuerdo	NO APARECE	Informes de lectura
L-PT0120	Lengua Cas. y Literatura	Acuerdo	NO APARECE	Notas de clase
L-PT0121	Lengua Cas. y Literatura	Acuerdo	NO APARECE	Power Point
L-PT0122	Lengua Cas. y Literatura	Acuerdo	NO APARECE	Reseñas
L-AP0118	Lengua Cas. y Literatura	Acuerdo	NO APARECE	Presentaciones
P-PT0074	Psicología	Plan	Bases biológicas de comportamiento humano	Informes de practica
P-PT0075	Psicología	Plan	A – B1	Informes de practica
P-PT0084	Psicología	Plan	NO APARECE	NO APARECE
P-AP0065	Psicología	Acuerdo Pedagógico	NO APARECE	Informes de lectura, exámenes
P-AP0066	Psicología	Acuerdo Pedagógico	NO APARECE	Informes de lectura
P-AP0076	Psicología	Acuerdo Pedagógico	Comunicación II	Informes de lectura, exámenes
P-PC0081	Psicología	Propuesta de Curso	Teorías	Portafolio, exámenes.
P-PC0082	Psicología	Propuesta de Curso	Comunicación	Resúmenes, exámenes, informes de lectura.
P-PC0083	Psicología	Propuesta de Curso	NO APARECE	Exámenes, informes de lectura, proyectos de investigación.
P-AP0077	Psicología	Acuerdo	NO APARECE	Informes de practica
P-AP0078	Psicología	Acuerdo	NO APARECE	Informes de practica
P-PC0069	Psicología	Programa de Curso	NO APARECE	Proyectos de investigación
P-PC0070	Psicología	Programa de Curso	NO APARECE	Ensayos
P-AP0079	Psicología	Acuerdo	NO APARECE	NO APARECE
P-AP0086	Psicología	Acuerdo	NO APARECE	NO APARECE
P-PT0085	Psicología	Plan	Neuroanatomía	Notas de clase, Informes de práctica.
P-PT0088	Psicología	Plan	NO APARECE	Informes de práctica, presentaciones, ensayos, notas de clase, exámenes

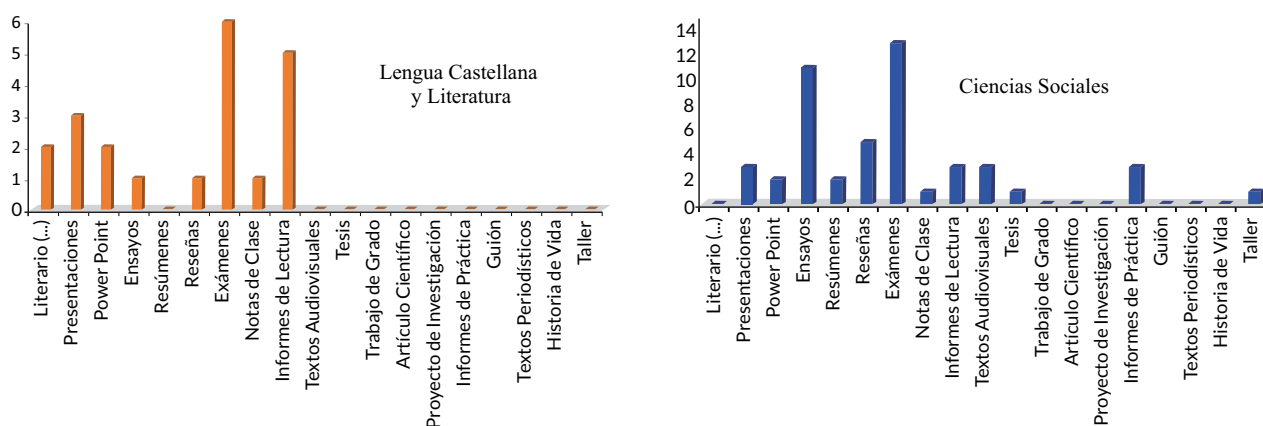
Tabla 2.

Rejilla 2 Información condensada de los programas de la Facultad de Educación, de la Universidad de la Amazonia

Tipología textual	Lengua Castellana y Literatura	Psicología	Ciencias Sociales	Artística y Cultura
1. Literario (poesía,cuento, novela. Caricatura)	2	0	0	0
2. Presentaciones	3	0	3	4
3. Power Point	2	0	2	0
4. Ensayos	1	1	11	3
5. Resúmenes	0	1	2	0
6. Reseñas	1	0	5	2
7. Exámenes	6	6	13	1
8. Notas de Clase	1	1	1	2
9. Informes de Lectura	5	5	3	4
10. Textos Audiovisuales	0	0	3	1
11. Tesis	0	0	1	0
12. Trabajo de Grado	0	0	0	0
13. Artículo Científico	0	0	0	0
14. Proyecto de Investigación	0	2	0	0
15. Informes de Práctica	0	6	3	0
16. Guión	0	0	0	0
17. Textos Periodísticos	0	0	0	0
18. Historia de Vida	0	0	0	0
19. Taller	0	0	1	0

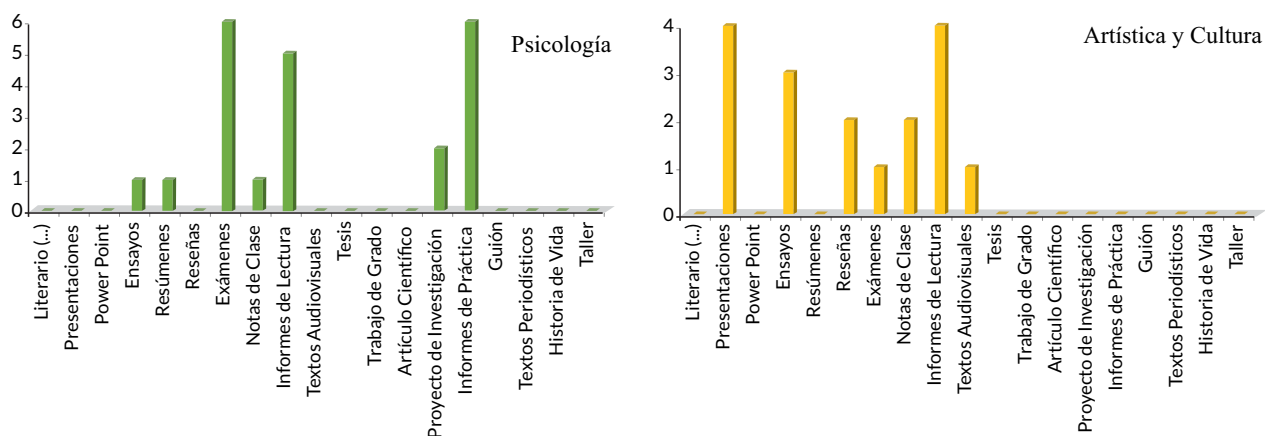
Figura 1.

Gráficos información condensada de los programas de la Facultad de Educación, de la Universidad de la Amazonia



Continuación figura 1.

Gráficos información condensada de los programas de la Facultad de Educación, de la Universidad de la Amazonia



como texto académico y pedagógico, se trabaja ya muy poco y con exclusividad en las Sociales; porque los otros programas, pareciera, según lo arroja esta estadística, ya no lo trabajan.

Para el caso de Lengua Castellana y Literatura, el documento que más responden son los exámenes o pruebas con preguntas abiertas o seguimiento de instrucciones. Mientras que el informe de lectura es el documento que escribe desde una perspectiva analítica - argumentativa. Le siguen las Presentaciones, que no especifican cuáles son, el texto literario en una baja representación, que no escapa al asombro por su diezmada producción. Muy exigua resulta la escritura de reseñas, de notas de clase y de power point.

A su vez, en el programa de Psicología se da importancia a los exámenes y a los informes de práctica, como documento disciplinar. Le siguen en su orden, los informes de lectura y en menor producción, el proyecto de investigación, los resúmenes y el ensayo. En el registro de este último se advierte una ausencia: en el saber qué hace la reflexión científica sobre el comportamiento y el desarrollo humanos no es representativa la reflexión desde las posibilidades argumentativas del ensayo. Por último, Artística trabaja en primera instancia las

Presentaciones (sin especificar su carácter o clase) y los informes de lectura. Le siguen los ensayos, las reseñas y las notas de Clase. En mínima producción están los exámenes y los Textos Audiovisuales. Estos últimos son un insumo importante desde la creación artística y la didáctica, pero, su producción es muy baja. Lo anterior, trae consecuencias que postran la producción científica en el ámbito del marasmo intelectual y equívocos culturales en el imaginario colectivo de los estudiantes de creer aún que solo los genios pueden hacer investigación y producción científica.

CONCLUSIONES

El problema de la escritura encuentra su explicación más profunda desde sus mismas políticas orientadoras. Para Roth (2002), hay cuatro elementos centrales que permiten identificar la existencia de una política pública: implicación del gobierno, percepción de problemas, definiciones de objetivos y procesos. Desde esta perspectiva de ideas, surgen las preguntas ¿Qué percepción tienen los estamentos institucionales respecto a la escritura? ¿Qué problemas se busca abordar desde la escritura académica? ¿Qué tipo de academia y de ciencia se busca construir a partir de las prácticas de escritura?. Si bien, la respuesta a algunas de estas preguntas y

otras se insinúan de alguna forma en el marco de los documentos de política de la escritura en la universidad, sus planteamientos no siempre resultan completamente claros. Es imposible desconocer que la universidad ha promovido cierto tipo de cultura sobre la escritura y configurado un determinado tipo de representaciones sobre la formación de los profesionales a partir de las prácticas pedagógicas y didácticas de la escritura que se ha propuesto, pero se requieren esfuerzos mayores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Conicet. 01-22
- Ortiz, C. E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, revista de arte y cultura*, Volumen 16, pp. 17-41.
- Slafer, G. (2009). ¿Cómo escribir un artículo científico? *Revista de Investigación en Educación*, nº 6, 2009, pp. 124-132.
- Roth, D. A. N. (2002). *Políticas Públicas; Formulación, implementación y evaluación*: Ediciones Aurora
- Mosterin, J. (1993). *Teoría de la escritura*. Barcelona, España: Icaria.
- Documento de renovación de registro calificado del programa de licenciatura en literatura y lengua castellana (2018) Universidad de La Amazonia. Recuperado de: Ley 30 de diciembre 28 (1992). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- Plan de Educación Institucional (PEI) (2019). Recuperado de: <http://www.uniamazonia.edu.co/documentos/docs/Rectoria/Plan%20de%20desarrollo%202017-2019/PDI%20UDLA%202017-2019%20CSU.pdf>
- Acuerdo 29 (2016). Programa de Psicología. Recuperado de: <http://www.uniamazonia.edu.co/documentos/docs/Consejo%20Academico/Acuerdos/2016/Acuerdo%2029%20Plan%20de%20Estudio%20Programa%20de%20Psicologia.pdf>
- Documento Maestro Programa de Psicología (2019). Universidad de La Amazonia. Acuerdo 50 (2018). Programa de Psicología. Recuperado de: <https://www.uniamazonia.edu.co/documentos/docs/Consejo%20Academico/Acuerdos/2018/Acuerdo%2050%20-%20modif.%20plan%20estudio%20Psicologia.pdf>
- Documento de renovación de registro calificado del programa de licenciatura en ciencias sociales (2017). Universidad de la Amazonia.
- Santos, D. (2016). La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: hacia una literacidad ética, recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/60193/60258>

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.

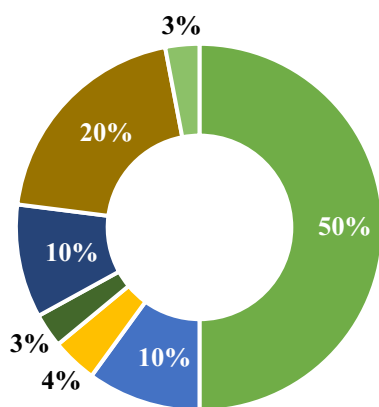
Criterio de evaluación. 40%, según el nivel de argumentación que tengan los estudiantes evalúan las evaluaciones o trabajos escritos, el 20% extensión, 20% desarrollo del pensamiento, el 20% claridad de la expresión en las ideas.

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.

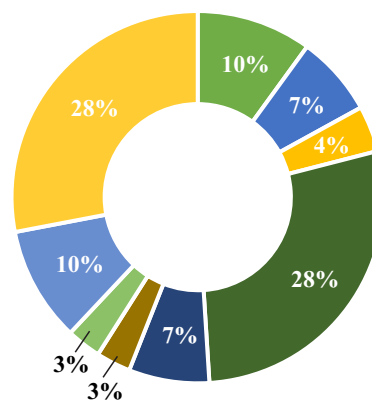
Consolidados de los programas

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.

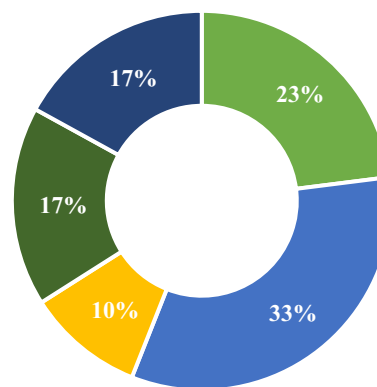


Enfoque ¿Con cuál enfoque propone o trabaja la escritura? los tipos de enfoques que son más

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%.

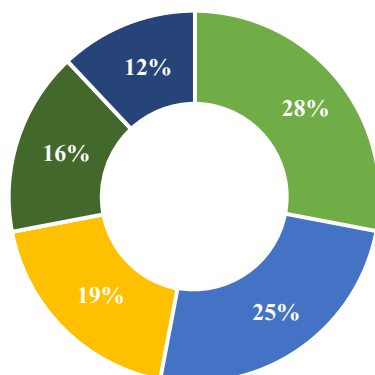


Metodología. la metodología más implementada por los docentes es la clase magistral con un 33% y la menos utilizada es asesoría con 10%, las otras son taller y exposiciones de los estudiantes con un 17% y aquellos docentes que no implementan una metodología son un 23%.

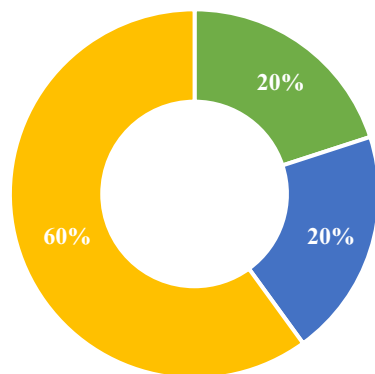


Mecanismos de apoyo. El mecanismo de apoyo más implementado por los docentes es la socialización con un 28% y la menos implementada es ejemplos de

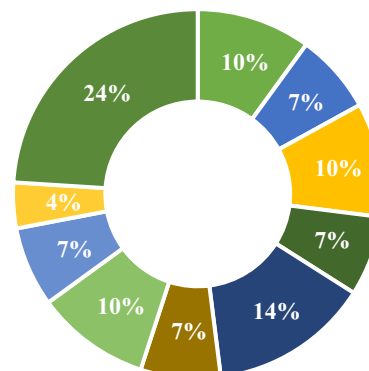
tipos de texto con un 12%, luego está la retroalimentación con 25%, rúbricas de aprendizaje con un 16% y aquellos docentes que no aplican mecanismos de apoyo son un 19%.



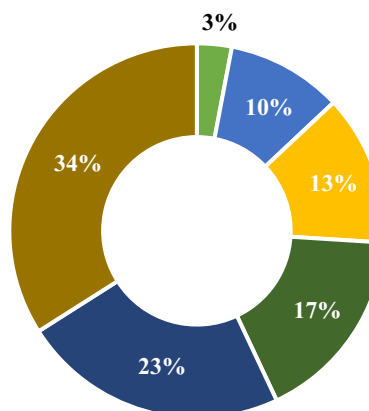
Tipología textual. La tipología textual más utilizada por los docentes son los ensayos con un 60% y en menor proporción con un 20% las menos usadas son reseñas y proyectos de investigación.



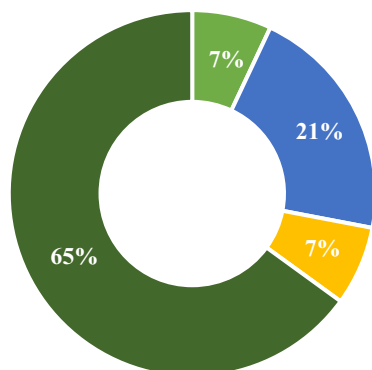
Criterios de evaluación. El criterio de evaluación más utilizado por los docentes es la estructura de texto con un 24% y el menos usado es desarrollo de pensamiento con un 4%, luego viene el nivel de argumentación, desarrollo de la escritura y claridad en la expresión de ideas con un 7%, el proceso de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

APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

LEARNING TO WRITE IN UNIVERSITY

RESUMEN

¿Cómo se han desarrollado los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia? El texto intenta responder a este interrogante a partir del análisis de algunos datos que se recolectaron entre estudiantes y profesores de la facultad, considerando las metodologías desde las cuales los docentes abordan los procesos de enseñanza de la escritura, los tipos de texto que más usan los alumnos, los propósitos por los que se escriben los textos y los lugares desde los cuales se hace producción escrita en el marco de los procesos de aprendizaje de la escritura. Con un panorama de comprensión, se concluye con precisión que es necesario construir una política para la enseñanza de la escritura en la Universidad de la Amazonia, que saque el proceso del lugar accesorio en el que se encuentra, para posicionarlo como uno de los escenarios fundamentales en la enseñanza y aprendizaje integral de cada carrera.

Palabras clave

Enseñanza, metodologías, producción, aprendizaje.

ABSTRACT

¿How have the teaching and learning processes of writing been developed in the Faculty of Education of the University of the Amazon? The text tries to answer this question from the analysis of some data that was collected among students and faculty professors, considering the methodologies from which teachers approach the processes of teaching writing, the types of text that most use the students, the purposes for which the texts are written and the places from which written production is done within the framework of the learning processes of writing. With a panorama of understanding, it is concluded with precision that it is necessary to build a policy for the teaching of writing at the University of the Amazon, which takes the process from the accessory place where it is located, to position it as one of the fundamental scenarios in the teaching and integral learning of each career.

Key words

Teaching, methodologies, production, learning.

Semillero ALETHEIA

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

¹Azael Correa Carvajal

²María Astrid Aldana

²Oscar 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). Aprendizaje 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

Esta publicación presenta el resultado del proyecto de investigación que lleva por nombre *Prácticas de la Enseñanza y Aprendizaje de la Escritura en el Ciclo Básico de Formación en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de la Amazonia*, realizada por los integrantes del *Semillero de Investigación Interdisciplinario ALETHEIA, que hace investigación, escritura y publicación*. Esta investigación se inició durante el primer semestre del año 2018. Para su desarrollo, presenta un enfoque mixto, se conformó un grupo de estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación, quienes a su vez se subdividieron en coordinaciones para que se recolectaran los diferentes datos necesarios para llevar a cabo la finalidad de la indagación.

Así, para la realización de esta investigación, se aplicaron instrumentos para la recolección de datos, tales como encuestas, aplicadas a estudiantes de los programas de Psicología, Licenciatura en Lengua Castellana, Licenciatura en Educación Artística y Cultural, Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte y Licenciatura en Ciencias Sociales. Como consecuencia, se eligió una muestra de 258 estudiantes cuya característica en común, era pertenecer a los programas mencionados con anterioridad, pues estos son algunos de los que incluyen en su currículo materias en las que el aprendizaje de la escritura es uno de los procesos fundamentales de la enseñanza. Asimismo, la entrevista, que se realizó a docentes que orientaban una determinada materia en los programas mencionados anteriormente y, además del uso de herramientas como la encuesta y la entrevista, se llevó a cabo la revisión de la política de la universidad para temas que incluyen enseñanza y aprendizaje de la escritura, y también se realizó una revisión de documentos que soportaban la investigación.

El principal objetivo de esta investigación fue encontrar respuestas acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en estudiantes

universitarios. Esto adquiere una dimensión cuando consideramos que somos seres de historia; relatos que contenían las creencias de pueblos ha evolucionado al punto de transmutar lo oral a la escritura y dejando a un lado el único objetivo de resguardar la cultura para convertirse en un instrumento de liberación. La escritura se ha presentado a través del tiempo como el medio por el cual las personas pueden desarrollar sus ideas y pensamientos. Este hecho ha generado un despertar en la atención de la humanidad por estudiar detalladamente cómo se dan los procesos internos de desarrollo de la escritura; las implicaciones que conlleva a este progreso representan grandes beneficios que han sido usados en la academia desde su gestación para realizar acercamientos a los saberes, de una forma que integre los aspectos necesarios para la consolidación de los mismos. Para su implementación en el campo educativo, la escritura académica actúa como puente que permite la conexión entre el estudiante y el conocimiento, permitiendo que éste afiance y desarrolle procesos de aprendizaje que coadyuvan al constante crecimiento tanto personal como profesional, haciendo referencia esto último a la escritura en la educación superior, sin ser menos importante el aprendizaje de la escritura en la educación básica y media.

A pesar de que la escritura representa un pilar que soporta los principios fundamentales de enseñanza, a la fecha no se ha realizado mucha investigación acerca de la misma y de la importancia que está representa en la educación. Por lo tanto, este hecho hace que aparezca la iniciativa de investigar acerca del tema en mención, con el fin de verificar si se está teniendo en cuenta la relevancia de este proceso en la formación de los futuros profesionales.

Por lo anterior, es necesario mencionar las conclusiones a las que se llegó de acuerdo a los resultados obtenidos. Así pues, se encuentra un gran vacío en los procesos de la enseñanza, producto del proceso de escritura que algunos docentes han decidido desarrollar con sus estudiantes sin tener en cuenta el estado de las bases lingüísticas y conceptuales, pilares necesarios para posibilitar un

buen proceso que lleve a la adquisición de aprendizajes relacionados con la escritura académica. Por esta razón, se hace notoria la necesidad de investigar sobre dicha problemática, pues parece ser que, en la Universidad de la Amazonia, y en muchas instituciones de educación superior en Colombia, no se toma la escritura o la deficiencia en el despliegue de la misma en los procesos educativos, como un problema o impedimento para afrontar las exigencias de la academia.

La escritura no suele emplearse para fines de construir aprendizaje sino, con el objetivo de cumplir los requerimientos básicos que demanda la creación de las bases del conocimiento, tanto en las instituciones de educación básica y media, como en las de educación superior. Se trata de usos instrumentales de la escritura, más que de promoción de procesos complejos necesarios en la formación que parte desde la Básica y prosigue en el nivel Superior.

En este capítulo se compendia lo encontrado sobre al aprendizaje de la escritura académica y la forma en que ésta es utilizada en algunos programas de la Universidad de la Amazonia. El propósito principal del texto es mostrar las características de la enseñanza de la escritura en la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia, en donde los procesos escriturales se realizan para fines concretos, sin que se haya erigido una dinámica educativa de la escritura.

La enseñanza de la escritura pone a nuestra disposición un mundo de oportunidades; pero, su uso es verdaderamente escaso, a raíz de las diversas variables que afectan los procesos de escriturales de la educación. Por este motivo, es de reconocer la capacidad que tienen algunos docentes y alumnos para conservar las prácticas de escritura.

Enseñanzas y aprendizajes de la escritura

Los procesos de escritura académica han adoptado una postura determinante en la educación superior,

llegando a ser mediadores entre el estudiante y el conocimiento. La escritura es la práctica por excelencia implementada tanto por estudiantes y docentes a la hora de aprender en las aulas de clase. Además, facilita el triunfo académico, o, por el contrario, le plantean al estudiante dificultades ante la gama de falencias, tales como la comprensión y/o producción literaria. Las funciones más importantes de la escritura en el campo académico, son: permitir que el estudiante durante su desarrollo formativo se desenvuelva satisfactoriamente, que el estudiante adquiera los conocimientos necesarios en el campo profesional en el que se está formando y, finalmente, que comunique lo aprendido. En suma, se trata de que el estudiante pueda reflejar en la vida práctica lo que los procesos de escritura académica le contribuyeron a aprender. El conocimiento obtenido se irá enriqueciendo por medio de la comunicación y acercamiento con otras personas que habrán pasado por los mismos procesos, afinando así sus formas de pensamiento. Un círculo virtuoso que hace parte de la vida diaria de cualquier estudiante.

Entonces, cada estudiante es una unidad elemental de un todo, que es llamado: cultura académica. Inician siendo consumidores de conocimiento ya sea textos, clases, conferencias, etc., construyendo su marco teórico que posteriormente servirá de apoyo para que el estudiante sea crítico y con una mirada objetiva seleccione lo que va a consumir y sea riguroso con lo que produce. La cultura académica se refiere a todos los aportes que generen conocimiento y contribuyen al desarrollo de un país, desde el consumo de conocimiento que permite la construcción de un marco teórico hasta la influencia directa de un profesional en la vida de las personas. Este proceso se vuelve aún más complejo cuando estas personas que en su momento fueron estudiantes ocupan un lugar relevante e influyente en la sociedad, donde sus ideas ya no solo se limitan al plano académico porque ahora hacen parte de la realidad de un país que gracias a estas personas prospera y tiene desarrollo. No obstante, cabe preguntarse acerca de la calidad de los procesos de escritura académica y cómo éstos son llevados a cabo en la praxis universitaria, o si por el contrario son ignorados. Las prácticas de escritura

han sido estereotipadas por alumnos y docentes, es decir: los estudiantes asumen que saber escribir es una habilidad desarrollada en la educación básica, y como es de esperarse en la universidad, escribir es un proceso refinado, del cual ya no se esperan fallos, encontrándose así con que la escritura en la educación elemental no es igual a la que se imparte en la educación superior, súmele a esto el desalentador reconocimiento de vacíos formativo en cuanto a la escritura que no alcanza a responder con las exigencias de nuevos formadores. Por su parte, los docentes emprenden sus prácticas de enseñanza seguros de que los estudiantes ya tienen las bases lo suficientemente sólidas para digerir las temáticas con la mayor comprensión posible.

Dos perspectivas disímiles de una misma realidad: por un lado, están los estudiantes inmersos en sus procesos de aprendizaje y los docentes que imparten sus cátedras de forma que trastoca lo que el estudiante construye.

Algunas de las soluciones viables para fortalecer las políticas de escritura académica en la universidad, son:

- Reestructuración de las dinámicas con las que se llevan a cabo los procesos de escritura académica.

Es decir, sustituir o complementar las clases clásicas por unas más dinámicas, donde el estudiante tome el papel activo de su formación como profesional y el docente sea un facilitador del mismo.

- Talleres complementarios y transversales a los programas de los distintos planteles educativos. En caso de que la clase no abastezca los vacíos académicos de los estudiantes, estos tendrán la oportunidad de ingresar a talleres complementarios proporcionados por la misma universidad para que puedan desarrollar estrategias e implementarlas en su carrera, buscando disminuir el rango de falencias que implique directamente a los procesos de escritura.

- Seguimiento a las clases magistrales para verificar el desarrollo de las clases y cómo se evidencian los procesos de escritura. En este caso los formadores deben cerciorarse de que están cumpliendo

correctamente con su función dentro de los planteles educativos, para esto es necesario que den vuelta atrás, cuando ellos eran estudiantes y asimilar si esa es la forma correcta de enseñar.

Dicho esto, se busca que cada universidad haga una especie de sondeo y no deje abandonada la calidad de los procesos educativos que son la piedra angular en la adquisición de conocimiento por parte de los estudiantes. También se les hace un llamado a los estudiantes para que se apropien de su formación y diseñen estrategias o formas complementarias cuando lo necesitan.

La educación es una acción de todos los días, ya sea por dentro o por fuera de las aulas nos involucra a todos, hace parte del vivir humano y es deber de cada uno perfeccionarla.

El proceso de aprendizaje le permite al alumno explorar técnicas de elaboración de textos que sirvan como base sólida en el avance de proyectos de investigación. Partiendo desde el nivel escolar básico, ¿qué está impidiendo la elaboración de propuestas investigativas por parte de los estudiantes universitarios en nuestro país? La pregunta da pie a varios aspectos de análisis ante este problema, tales como la falta del hábito de la lectura y escritura, una base académica deficiente dictada desde el colegio o quizá una naturalización de las frágiles bases académicas de los estudiantes.

Tomando en cuenta un balance general de la educación en Colombia y los bajos índices en porcentajes en la elaboración de escritos y de la práctica de la lectura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia, estos se correlacionan para determinar que hay un factor influyente en el desempeño del estudiante que tendría que ver con que el estudiantado reciba fundamentos y estímulos suficientes para poner en práctica por sí solo la creación de texto y por medio de ellos el desarrollo de ideas complejas. A la hora de ingresar a la universidad, el recién graduado de la educación media se encuentra con un campo totalmente desconocido para él y es allí donde se presentan las

falencias. Según Pérez Bonilla, en nuestro contexto, señalar las deficiencias de los estudiantes universitarios en cuanto a la lectura y la escritura es un lugar común y una queja recurrente de los docentes universitarios. Por lo general, se considera que hay un alto desinterés por los libros, la lectura y la escritura rigurosa. (Pérez Abril & Rincón Bonilla, 2013, pág. 37).

Para muchos padres de familia, los docentes son quienes aplican técnicas de aprendizaje anticuadamente erróneas por lo que deciden retirar a sus hijos de los colegios públicos y matricularlos en colegios privados, entonces, ¿sólo influye la participación docente en el proceso de escritura y lectura del estudiantado? ¿La educación pública en Colombia no brinda las herramientas necesarias para aprender? Para responder al primer interrogante, de acuerdo a lo que afirma García (2003), de entrada, reiteramos que la propia investigación nos ha situado en una perspectiva, según la cual, la pregunta acerca de cómo aprendemos en contextos de formación empieza a resolverse asumiendo que tanto la función de docente con alumnos de las etapas obligatorias del sistema educativo, como la función docente con los docentes de estas etapas, es decir, la función como formadores de formadores, comparten contextos profesionales, ámbitos concretos de intervención y, también, determinadas formas de aprender. Es más, en la formación de formadores para el desarrollo de innovaciones curriculares o aprenden conjuntamente docentes “directos” y formadores, o es imposible que ambas funciones se mantengan vinculadas. Y hablamos de una vinculación que no es sólo el resultado de un compromiso compartido por la mejora escolar, sino que está basada en que su naturaleza es de tipo dialogístico. (García, 2003).

En referencia a la incógnita de si la educación pública en nuestro país brinda las herramientas necesarias para el proceso de aprendizaje, basado en lo que Valentina Pedraza (2017) afirma, es humillante saber que nuestras escuelas y universidades no cuentan con los materiales suficientes y ni siquiera básicos para brindar una educación para la vida.

Sus directivos y profesores viven con la esperanza de que se vayan a realizar inversiones por parte del Estado para tener condiciones dignas para la enseñanza. Una docente decía que muchos de sus estudiantes no respondían académicamente ya que las mesas de los pupitres estaban en mal estado y no era posible que los alumnos llevarán sus apuntes en el cuaderno. Por otra parte, los maestros están muy mal pagados y tienen poco reconocimiento social y cultural para la complejidad del trabajo que cumplen. Además, las Facultades de Educación en general no forman a los maestros para que aprendan a desarrollar las competencias comunicativas, éticas y cognitivas de sus estudiantes. (Castañeda, 2017).

Los estudiantes y docentes asumen el reto de mejorar el nivel educativo puesto que ambos están precisamente aprendiendo constantemente de forma directa e indirecta, los docentes hacen un análisis y procesamiento de las conductas de sus alumnos (que por supuesto aprenden de sus profesores) y así mismo sus deficiencias para implantar nuevas rúbricas que les permitan el aprendizaje, no hacer un planteamiento mecánico sino de mayor empatía que le permita a ambos extremos un desenvolvimiento social, teniendo en cuenta que nadie aprende bajo máxima presión sin ser motivado.

Una conclusión a la que se puede llegar de acuerdo con el análisis de los datos es poner en consideración la importancia del acompañamiento psicosocial en las instituciones de educación superior, fundamental para descubrir qué oprime emocionalmente al estudiante y representa para él una barrera en la elaboración de escritos y en el ejercicio de la lectura, puede que alguna circunstancia le impida mantener la atención para lo cual por más información que reciba será inútil, es un tiempo perdido, entonces los docentes deberían estar en la voluntad de acercarse a sus estudiantes y mostrarse más comprensivos y de ese modo poner en razón el sentido de estudiar, los pedagogos en estas circunstancias deben convencer al educando para que adopte la sana cultura de asistir a profesionales en la salud mental y no se convierta su desatención en un problema de gran magnitud para él

y de los que le rodean.

Así, la universidad es un espacio construido a partir del conocimiento y de la reciprocidad. En esa línea, según Paula Carlino (2005), aprender en la universidad no sería un logro garantizado porque depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones, depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecen los docentes (y de las que brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva.

Tipos de texto y propósitos trabajados en la Facultad de Educación

En la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia, el despliegue de los procesos de escritura se realiza a partir de los siguientes tipos de texto: ensayos (35%), presentaciones en powerpoint (18%), literarios (15%), notas de clase (11%), resúmenes (8%), reseñas (5%), informes de lectura (5%), exámenes (3%). Estos datos, producto de la aplicación de instrumentos mixtos de investigación, han permitido consolidar una mirada sobre los propósitos que se trabajan a partir de la escritura en esta facultad y los modos a través de los cuales son desplegados, mostrando su naturaleza pedagógica en el despliegue.

Los ensayos y las presentaciones en powerpoint exigen al estudiante trascender la simple captación de la información y pasar a un nivel de reflexión; en las presentaciones para priorizar lo que va a transmitir y cómo va a hacerlo y en los ensayos para sintetizar lo aprendido y para argumentar cuál va a ser la posición personal frente al tema. Cabe también pensar que las presentaciones puede ser la última opción a disposición de los estudiantes (en término de una producción epistémica) porque necesariamente no requiere de mucho tiempo para su elaboración y la información no tiene por qué ser estrictamente elaboración del propio estudiante, se puede tomar de otra fuente. El 54%, más de la mitad de los escritos estudiantiles de la facultad, son de estos dos tipos. Sin embargo, vale la pena considerar que el uso de las

presentaciones en powerpoint puede tener un aspecto de ligereza en los casos en los que se construyen con imágenes llenas de información que no es posible saber si el estudiante la construyó o simplemente la sustrajo de otra fuente. Pero esto se determinaría con otro tipo de abordajes.

Así mismo, las notas de clase, los resúmenes, las reseñas, los informes de lectura y los exámenes son tipos de escritura que en mayor o menor medida y, dependiendo del estudiante, requiere de un proceso de análisis, evaluación y posición personal. En los apuntes de los estudiantes se encuentra plasmado lo que él considera fundamental para su conocimiento. Al igual que con los resúmenes en los cuales se desarrollan procesos de síntesis, con estos formatos de escritura se pudiera inferir que la búsqueda es la de recoger la información o conocimientos que el docente o la lectura le transmiten al estudiante, sin despliegue de análisis, ni evaluación, ni posición personal frente al tema. Acá la escritura deviene en transmisión de información, pero no un intento serio de construir conocimiento. Y es una situación regular que el 32% (la tercera parte de los escritos) hacen uso de esta modalidad. sea de esta clase de escritura que puede llamarse pasiva.

En cuanto a los propósitos, a partir de un instrumento de investigación tipo encuesta, se planteó las siguientes afirmaciones a los estudiantes, con el objetivo de conocer el lugar del aprendizaje al que los lleva los procesos de escritura que se proponen en las clases. Las afirmaciones y los porcentajes de respuesta, fueron: A través de la escritura aprendo (63%), Responder a las exigencias del docente (21%), Socializar trabajos (14%), otros (2%).

Según los resultados, casi las dos terceras partes de los estudiantes están convencidos de que a través de la escritura aprenden; o sea, tienen conciencia de que la escritura sirve no solo para transmitir información, sino que es un mecanismo para generar conocimiento en quien escribe, ya que al hacerlo se obliga a conocer bien la información, a clasificarla, priorizarla, resumirla y adoptar posición frente a ella, procesos cognitivos que facilitan la comprensión y

recordación de aprendizajes.

Sin embargo, de acuerdo a los resultados del instrumento, la quinta parte de los estudiantes escriben solo porque el docente les exige hacerlo, lo que puede sugerir que no hay iniciativa de aprendizaje a partir de la escritura y tampoco creatividad.

El ensayo, las reseñas y la escritura “libre”, los formatos usados en el aprendizaje

La mayoría de las experiencias de escritura relatadas por los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia, están relacionadas con la elaboración de un ensayo y su recordación está causada porque el docente les aclaró cuál es la estructura formal para realizarlo, porque identificaron el elevado nivel de exigencia que requiere su elaboración debido a que hay que entender el tema, adoptar una posición frente a él y sustentarla con argumentos, o porque les llamó la atención la cantidad de temas que se pueden trabajar con este tipo de texto, utilizable no solo para las asignaturas disciplinares sino también para problemáticas sociales como la violencia social y las diversas formas de vulnerabilidad de la niñez. Todos quisieran trabajar un ensayo de opinión por la facilidad de expresar lo que se piensa pero se nota que evaden la elaboración de un ensayo crítico por la necesidad de dominar más el tema y plantear argumentos para sustentar las afirmaciones que se hagan.

En segundo lugar fueron recordadas las reseñas de libros, las cuales se deduce fueron trabajadas a nivel de resumen de contenido de un texto y usadas por los docentes como mecanismo de control de lectura, más que como una oportunidad de realizar planteamientos críticos sobre determinadas teorías.

Y en tercer lugar se citaron actividades calificadas como de contenido y estructura “libre” ya que fueron escritos orientados a ejercitar la escritura como medio de comunicación sin que tuvieran la rigurosidad de un ensayo ni estuvieran ligados al conocimiento disciplinar, ya que estaban orientados a temas sociales

o problemas actuales de nuestra sociedad, los cuales en pocas ocasiones fueron planteados mediante exposiciones sino en su mayoría como textos escritos, algunos de los cuales eran socializados por el respectivo docente.

Docentes y enseñanza de la escritura

En la indagación sobre la metodología de los docentes para la enseñanza de los procesos de escritura, los resultados se manifiestan en tres formas concretas: la explicación magistral (32%), la exposición de los estudiantes (32%), los talleres (30%), otros (6%).

De acuerdo con el resultado global de la investigación (no hay oficialmente una enseñanza de la escritura en la facultad) los estudiantes respondieron esta pregunta refiriéndose a la enseñanza de las diferentes asignaturas que conforman el currículo de la carrera que estudian y no a la práctica de la escritura. Es difícil creer que estudiantes hagan exposiciones sobre cómo escribir o docentes de asignaturas disciplinares dando explicaciones magistrales sobre ello; es posible que haya talleres, pero éstos se transformarían en los tipos de escritura que se analizó en el aparte anterior.

Sin embargo, las tres opciones son utilizadas en igual proporción por los docentes, de tal manera que no se privilegia ninguna.

La explicación magistral implica un rol pasivo de los estudiantes y no motiva a la práctica de la escritura; la exposición por parte de los estudiantes los obliga a conocer la teoría sobre cómo escribir, pero son los talleres los que realmente los llevan a la práctica y constituyen la mejor estrategia para el aprendizaje, especialmente si son evaluados y retroalimentados.

Sobre los mecanismos de apoyo de los docentes, los instrumentos aplicados arrojaron los siguientes resultados: las dos terceras partes de los docentes privilegian la socialización de algunos textos escritos por los estudiantes, tal vez la mejor opción porque cumple la doble misión de ser evaluativa y

retroalimentadora, al tiempo que motiva al alumno por la difusión que se da a los textos que ha creado. Es como una enseñanza entre compañeros por lo cual goza de mayor receptividad entre los estudiantes.

Los porcentajes de respuesta para la comprensión del panorama sobre los mecanismos de apoyo de los docentes, fueron los siguientes, según estos tópicos: socialización de textos elaborados por estudiantes (70%), realimentación personalizada (19%), rúbricas de aprendizaje (11%).

El abordaje de los criterios de evaluación que tienen en cuenta los docentes con relación a los procesos de escritura, arrojó que se tiene en cuenta principalmente el nivel de argumentación para calificar los escritos, lo cual significa que el docente piensa que el objetivo de tales escritos es transmitir información y sentar posiciones claras sobre la misma, lo que exige del escritor un pensamiento crítico y una lógica para sustentar sus puntos de vista y conclusiones al respecto. Escribir para aprender y para enseñar, los objetivos. Así piensa la tercera parte de los docentes.

Casi una quinta parte de los docentes privilegia la originalidad como criterio de evaluación. Se trata de poner la mirada de evaluador en la creatividad.

Entre tanto, la tercera parte de los docentes prefiere como criterios de calificación los aspectos formales que inciden en la construcción de cualquier texto (coherencia, estructura y claridad), con visión de profesores de comunicación que privilegian el objetivo de transmitir información por encima del objetivo de generar conocimiento.

La sexta parte de los docentes tiene en cuenta el criterio del manejo de normas APA, un aspecto puramente de forma y no de fondo, porque se prioriza más la apariencia que el contenido.

Estos son los resultados arrojados por el instrumento sobre los criterios de calificación: nivel de argumentación (30%), originalidad (18%), manejo de normas APA (16%), cohesión y coherencia (12%), estructura del texto (11%), claridad en la expresión

(10%), extensión (3%).

Finalmente, se indagó por el lugar en el cual los estudiantes hacen despliegue de los procesos de escritura, en el marco de sus procesos formativos. El 60% de los estudiantes escribe sus textos tanto en clase como fuera de ella, y casi en la misma proporción en ambos sitios. Esto demuestra que no solo cumple con tareas asistidas dentro del aula (actividad que implica más obligación que iniciativa) sino que escribe en sitios como su vivienda, en la biblioteca u otros, lo que sugiere que podría existir el hábito de escribir aún en ambientes que no son siempre propicios por la falta de costumbre en el entorno o por la poca motivación que le transmitan quienes lo rodean (familia y amigos). La cuarta parte de los estudiantes escriben solo en clase, lo que sugiere que solo lo hacen por obligación, lo que incide en el nivel de aprendizaje y en la calidad del escrito.

CONCLUSIONES

Durante el proceso de investigación del semillero *Aletheia* inscrito al programa de Lengua Castellana de la Universidad de la Amazonia, se propuso investigar acerca de las políticas, aprendizaje y enseñanza de la escritura en sus instalaciones tanto como fuera de ellas y promovida por la misma. Así, se realizó una propuesta metodológica que arrojó los resultados esperados acerca de una política básica, de corte intuitivo para la enseñanza de la escritura en algunos programas académicos de la Facultad de Educación. También, se conocieron los resultados de la comprensión de los procesos de aprendizaje en la enseñanza de la escritura, los cuales mostraron deficiencias en el flujo del trinomio docente - estudiante - institución para así entender el déficit educativo y de resultados a nivel nacional e internacional en los índices de lectoescritura.

Frente al proceso de enseñanza de la escritura que se ha llevado a cabo en la Universidad de la Amazonia se evidencia una noción general de los procesos de enseñanza de la escritura, como una base instalada que no supone más abordaje lo que ha conllevado a

que los ámbitos de la escritura en el aula universitaria puedan llegar a ser accesorios y no fundamentales.

Teniendo en cuenta que los índices de escritura en la universidad son precarios, es importante la transversalidad de la enseñanza de la misma en las distintas carreras profesionales de la Universidad de la Amazonia. No es tarea exclusiva del docente de lenguaje o comunicación la enseñanza de la escritura.

También se debe tener en cuenta la promoción de la escritura en escenarios que la universidad debe crear o dinamizar. En cuanto a los docentes es necesario que estos estén en constante actualización y capacitación en los procesos de redacción de textos. La escritura es una de las habilidades fundamentales en el mundo de la academia. Es una herramienta de comunicación esencial que nos permite no solo transcribir el lenguaje hablado, nos da la oportunidad de transmitir experiencias, sentimientos, ideas, opiniones y conocimientos, así como incitar a la investigación y publicación de materiales que sirvan de soporte a la base educacional y generacional de la universidad.

La escritura como objeto de la enseñanza aprendizaje es importante y necesaria no solo en lo académico sino en otros campos de la vida, sin embargo, en la universidad es donde se espera que el estudiante se forme como profesional para afrontar diferentes campos el proceso de lectura y escritura con sentido y significado se precario y desfavorable para la tasa de índices evaluativos anuales que miden en proporción el crecimiento y baja de la academia y su participación a la sociedad.

Es por eso que uno de los propósitos que debe fundamentar la Universidad de la Amazonia será desarrollar competencias de escritura como apoyo a estudiantes bajo una modalidad que se fortalezca en su capacidad mediadora en distintos procesos psicológicos que afronta el individuo, incentivando su desarrollo en cuanto a funciones de pensamiento.

Al no existir una política clara de escritura en la universidad hace que esa caracterización de lo que ha

ocurrido en el alma mater con los programas, estrategias e investigaciones relacionadas con la lectura y escritura universitaria, figuran como un espacio de debate en el que las dudas y la indagación ofrecen la base más firme. Las concepciones y referentes que apuntalan la reflexión en torno a la lectura y la escritura en educación superior continúan y deben continuar desestabilizándose y aún resulta urgente avanzar en una visión más integral e interdisciplinaria. Como se estudió a lo largo del texto, los desarrollos se orientaron en reflexionar en torno a la manera como se enfoca la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad y, de otra, en cimentar propuestas curriculares más coherentes y políticas institucionales que fragüen y fecunden nuevos caminos.

RECOMENDACIONES

Como premisa de un cambio sustancial para el proceso de aprendizaje y enseñanza en la universidad Lo que efectivamente puede encontrarse, si se revisan los contenidos de las asignaturas, es una constante referencia a tipologías y géneros textuales (resumen, reseña, artículo y ensayo, principalmente); así como la elaboración y revisión de oraciones y párrafos de acuerdo con su función y contenido.

En el campo de la lectura, se ofrecen pautas para valorar y sintetizar los textos en función de objetivos previamente definidos. Cabe mencionar que en algunas cátedras, también existe un componente importante destinado a la mejora de las capacidades de organización y producción de discursos orales y escritos, entonces la falta de aplicación de estas ha hecho que en la universidad el nivel de escritura sea deplorable y que sea invisible para la institución en materia educativa ya que parte de un proceso que se debe dar desde los inicios semestrales hasta la culminación de las carreras y porque no después a manera de acompañamiento.

- La circulación, planeación curricular es de suma importancia para el éxito de estos procesos y herramientas que permitan un desarrollo integral de la escritura si se tiene claro desde un principio

como se va a trabajar sobre esta. La planeación de clases, el componente de enseñanza, debe tener un impacto tanto individual como colectivo y así poder hacer una conjunción que permita el análisis y las respuestas a los interrogantes que se suscitan desde los claustros.

- La actualización y capacitación en docentes sobre la escritura debe ser la base para que dicho tema no quede en el limbo por ello a manera de recomendación es imperante que se brinden estos espacios de retroalimentación que servirán como soporte a dicha enseñanza.
- La no desvinculación entre el proceso de disciplina y el proceso de escritura debe ser primordial para que en ese sentido se pueda tener un orden específico en las categorías que se puedan diseñar para mejorar el tema de escritura.
- Escenarios de promoción de escritura en la universidad, tales como una editorial, esto con el fin de motivar a los estudiantes a que participen de las dinámicas y se interesen por publicar y crear literatura en varios géneros y conceptos de su vida académica.

Hábitos de lectura y escritura para el estudiante, haciendo referencia a brindar los espacios oportunos para el desarrollo de estas a manera de incentivos si es posible, pero buscando siempre el beneficio colectivo de esta dinámica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castañeda, V. (enero de 2017). *Sumando Voces*. Obtenido de <https://sumandovoces.org/a-que-nos-referimos-a-la-educacion-publica-en-colombia/>

García, I. M. (2003). *El aprendizaje y la 'enseñanza'*

docentes: intervención desde la formación para el cambio docente. Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8895/11HBTApredizajeyensenanzadocentes.pdf?sequence=13>

Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, 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: Pontificia Universidad Javeriana.

METODOLOGÍA PARA CARACTERIZAR LA INVESTIGACIÓN EN UN CONTEXTO EDUCATIVO COLOMBIANO

METHODOLOGY TO CHARACTERIZE THE RESEARCH IN A COLOMBIAN EDUCATIONAL CONTEXT

RESUMEN

Este artículo presenta la propuesta metodológica para la caracterización de la investigación en la Rectoría Bogotá Sur y Nuevas Regionales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto. A través de elementos del análisis cuantitativo y cualitativo, se genera un plan estratégico que intenta convertirse en una herramienta para el desarrollo y consolidación de la investigación en dicha dependencia (y en cualquier institución o unidad educativa que quiera implementarlo), acorde con los lineamientos institucionales, nacionales e internacionales relacionados con el tema, en pro de identificar las falencias y fortalezas rectorales actuales y sus potencialidades y oportunidades, todo ello enmarcado en la dinámica de la actual era de la información y el conocimiento.

Palabras clave

Conocimiento, procesos educativos, investigación, gestión de la información, instituciones de educación superior.

ABSTRACT

This paper presents a methodology about the research characterization in the Rectoría Bogotá Sur y Nuevas Regionales of Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto. Through elements of quantitative and qualitative analysis, a strategic plan is generated and is trying to become a tool of development and consolidation of the research for that unit (and in any educational institution or unit that want to implement it), according to institutional, national and international guidelines issues, towards identifying weaknesses, rectories current strengths and potentials and opportunities. All it framed in the dynamics of the current era of information and knowledge.

Key words

Knowledge, educational processes, research, information management, higher education institutions.

Fredy Eduardo Vásquez-Rizo^{1*}

 <https://orcid.org/0000-0003-1398-6174>

Jesús Gabalan-Coello²

 <https://orcid.org/0000-0001-7674-8849>

Astrid Ximena Cortés-Lozano³

 <https://orcid.org/0000-0002-6149-6391>

¹Docente de Planta Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Occidente, Colombia. Ph.D en Gestión de la Información y la Comunicación en las Organizaciones, Universidad de Murcia, España.

²Vicerrector Académico, Universidad Católica de Pereira, Colombia. Ph.D en Medición y Evaluación en Educación, Universidad de Montreal, Canadá.

³Directora de Investigación Gerencia de Desarrollo Rural, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. Estudiante de Doctorado en Agroecología, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Recibido: 30 de enero de 2020

Aceptado: 16 de mayo de 2020

Publicado: 30 de junio de 2020

Cómo citar

Vásquez-Rizo, F. E. Gabalán-Coello, J. y Cortés-Lozano, A. X. (2020). Metodología para caracterizar la investigación en un contexto educativo colombiano. 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: fvasquez@uao.edu.co
jesus.gabalan@ucp.edu.co; astrid.cortes@uniminuto.edu

INTRODUCCIÓN

Son numerosos los datos y la información que se pierden, o no adquieren valor, en las Instituciones de Educación Superior-IES por la falta de procesos efectivos y eficaces de recopilación, sistematización y auditoría de estos insumos, así como de su transformación en conocimiento útil, estratégico y valioso para la propia institución (Xu & Huang, 2016). En estas IES, por múltiples razones, se desiste de incorporar en la memoria institucional muchos de estos elementos y analizarlos desde su valor estratégico, dejándolos sin interpretación y sin significancia, impidiendo que la institución alcance mejores estados de desarrollo y ocasionando que se desaprovechen importantes posibilidades de éxito.

En esta dirección, se presenta una investigación realizada en la Rectoría Bogotá Sur y Nuevas Regionales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto, en la que se llevó a cabo una caracterización de su capacidad investigativa, a través del análisis de sus diferentes sedes conformantes, con el ánimo de determinar un conjunto de acciones presentes y futuras que propendan por la excelencia, todo ello en el marco del contexto investigativo institucional y nacional.

En primera instancia, se muestra una descripción institucional, relacionada con los aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de la investigación, presentando los contextos general y particular en materia de investigación. A continuación, se exponen diversas teorías asociadas con la cadena de generación de conocimiento (datos, información y conocimiento), y se explicita, a partir de un barrido conceptual, la importancia de la administración del conocimiento como generador fundamental de valor agregado en la era actual y en la Institución objeto de estudio.

Posteriormente, se plantea, de manera concreta, una propuesta metodológica personalizada y novedosa, consistente en el desarrollo de seis fases transversales y sistémicas tendientes hacia la

caracterización y la gestión de la investigación en la Rectoría (o cualquier otra institución o dependencia educativa). Y finalmente, se valida lo expuesto, a través de la operacionalización de dichas fases y de la construcción de planes concretos estratégicos, los cuales viabilizan el desarrollo investigativo rectoral.

Elementos de contexto

La Rectoría Bogotá Sur y Nuevas Regionales es una dependencia adscrita a la Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto, Institución que forma parte del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación-SNCTI del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación-Minciencias. Sistema que ha venido implementando una serie de estrategias para apoyar, promover y fortalecer los procesos asociados a la investigación, la ciencia, la tecnología y la innovación a nivel nacional, con impacto y visibilidad internacional (Minciencias, 2014), de los cuales la Rectoría quiere ser protagonista importante. Con base en esto, dicha Rectoría, consciente de sus fortalezas y debilidades, ha decidido que para poder formar parte activa de este movimiento, necesita realizar un proceso interno que caracterice capacidades en investigación. Este ejercicio intenta identificar en qué condiciones se encuentra esta dependencia, en función del cumplimiento de sus políticas, estrategias y lineamientos investigativos, así como en el descubrimiento de alternativas que le permitan asumir los correctivos necesarios, tendientes al desarrollo y progreso de la investigación. En este contexto, es importante mencionar que la Rectoría funciona como un sistema multicampus, con una sede central (Bogotá) y extensiones regionales que se expanden por toda Colombia.

Es así como, la Rectoría Bogotá Sur y Nuevas Regionales de Uniminuto, tiene actualmente a su cargo, no solo el sur de la capital colombiana, sino también la Vicerrectoría Regional Llanos, la Vicerrectoría Regional Norte-Oriente, la Vicerrectoría Regional Tolima-Huila y el Centro Regional Pasto. Es por lo presentado que la Rectoría

pretende a través de este documento, sentar las bases para responder a las exigencias que en materia de desarrollo investigativo le sugieren su vasta distribución geográfica, propendiendo por un insumo que le permita generar valor agregado a través de la transformación de su información en conocimiento generador de ventaja competitiva.

Revisión de la literatura

Las IES se encuentran inmersas en la era de la información y el conocimiento y tienen que hacer frente de manera protagónica y efectiva a este escenario. Aquí, su ventaja competitiva se mide por el valor agregado que puede llegar a obtener a través del paso de sus datos e información hacia el conocimiento. Es así que como para poder llegar a ese conocimiento, las IES necesitan de metodologías e instrumentos que les permitan lograr dicha evolución, siendo necesaria la toma de conciencia acerca de la importancia primaria que tienen dichos datos y dicha información (Páez-Veracierta, 2017).

Importancia de datos e información claves en la Institución

No es un secreto que los datos son el componente base de la cadena de valor del conocimiento. Ellos son, según Laudon y Laudon (2012) hechos en bruto que dan cuenta de los eventos que ocurren diariamente en las instituciones o en el entorno físico, antes de ser organizados y ordenados de tal forma que las personas los puedan entender y utilizar. Es por ello, que todo proceso de gestión de información y/o de conocimiento necesita empezar con una actividad sistemática y consistente de identificar cuáles de ellos son los más relevantes, en función del proceso de gestión que se desee adelantar (en este caso: datos asociados al proceso investigativo) (Vásquez-Rizo, Rodríguez-Muñoz y Gómez-Hernández, 2019).

Posteriormente, la mirada debe ponerse en la información que dichos datos conforman; entendida ésta como el conglomerado de datos importantes que describen sucesos o entidades, entendibles y

asimilables por la unidad que los contiene (en este caso: Rectoría Bogotá Sur y Nuevas Regionales). Conjunto de datos que son considerados importantes porque juntos poseen un valor mayor del que pueden tener por separado (Calvo-Manzano, Cervera-Bravo, Fernández-Sanz y Piattini-Velthuis, 2007).

Es en esta etapa, de reconocimiento, donde las instituciones deben aprender a seleccionar sus datos e información, preocupándose porque realmente posean valor, y es aquí, donde existe la posibilidad de que estos elementos trasciendan para la Institución (Schoemaker & Tetlock, 2017). Solo de esta manera, dichos elementos pueden ser realmente un insumo importante para la generación de conocimiento. Es por todo lo anterior, que es menester, para una institución como Uniminuto (específicamente para la Rectoría en cuestión), no conformarse solo con la superación de esta etapa inicial: de detección de datos e información, sino trascender en la cadena de generación de conocimiento, incorporando en su accionar una metodología adecuada que transforme dicha información en conocimiento.

Ascenso de información hacia conocimiento

El paso siguiente en la cadena de valor del conocimiento consiste en transformar la información detectada en conocimiento, siendo éste un proceso soportado en la razón humana. Este paso es trascendental para una Institución, pues gracias a él, se puede aumentar la posibilidad de encontrar elementos distintivos, generadores de la tan anhelada ventaja competitiva, que le permitan a la IES enfrentar los actuales escenarios (Goh, 2002).

Por tanto, es importante decir que toda IES que pretenda destacarse y sobrevivir en la actualidad, debe involucrar elementos de transformación de información en conocimiento, siendo éstos esenciales para que todos sus estamentos puedan utilizarlo, incorporándolo en sus actividades, funciones, etc., con miras a convertirlo en un elemento de su cultura institucional, contribuyendo a alcanzar sus metas (Temel & Karimov, 2019). Es así como el conocimiento surge como un elemento

innovador, diferenciador de la Institución, permitiéndole un grado de desarrollo, en donde fluyen, de manera sistémica, conocimientos mentales implícitos (tácitos), apoyados en la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje, y conocimientos procesados, transmitidos y arraigados en la Institución (explícitos).

De esta manera, la información que poseen las distintas sedes que conforman la Rectoría, y que reside en la mente de sus empleados, se conjuga con la que posee la propia Rectoría, trabajando mancomunadamente entre todos para generar conocimiento valioso. Situación que se logra con la recabación de datos e información relevante, para posteriormente, a través de una metodología y una serie de indicadores, convertir dicha información en conocimiento para la toma de decisiones. La Universidad en su labor de enseñanza-aprendizaje y de investigación no se puede quedar en la información, ni trabaja únicamente la información, sino que va camino del conocimiento, generando conocimiento a partir de innumerables fuentes de información (Universidad del Norte, 2003).

Indicadores: instrumentos que transforman información en conocimiento

Los indicadores son elementos útiles para la transformación de datos e información en conocimiento. Ellos posibilitan el diagnóstico de una situación específica y/o la comparación de características de un grupo (muchas veces en términos de sus intangibles).

Al respecto, Minciencias (2008) afirma que la medición y comparación de indicadores, en un período de tiempo específico, puede fácilmente favorecer la realización de análisis, que involucren elementos tangibles e intangibles, por parte de sus mismas fuentes o generadores de información. Estos elementos constituyen insumos importantes para la toma de decisión en el campo de la investigación, el desarrollo y la innovación (I+D+i) (UAO, 2004). Con base en esto, se ha optado en este estudio, por elaborar, a través de una metodología novedosa, una

serie de indicadores, cuya intención es caracterizar la Rectoría, al mismo tiempo que brindar elementos de análisis a través de la relación directa o indirecta entre estos mismos indicadores, los cuales coexisten, articulados, en un sistema. De esta manera, dichos indicadores permiten presentar de manera precisa el estado en que se encuentra, en un momento determinado, cualquier objeto de interés para la Rectoría, en términos de su capacidad investigativa.

Sistema de indicadores: construcción para la toma de decisiones

Finalmente, todo este trasegar por datos, información y conocimiento, encuentra su asidero en la conformación de un sistema de indicadores, siendo éste el principal mecanismo para garantizar que la información recabada y el conocimiento generado fluyan permanentemente en la estructura institucional analizada.

Este sistema, que es uno más de muchos existentes, como: Carrillo-Gamboa (1997; 2001), Bueno-Campos et al. (2003), Navarrete y Flores (2004) y Observatorio de la Sociedad de la Información en Navarra (2006), presenta unas características específicas propias del contexto analizado; situación común en la gestión del conocimiento, donde no existe un sistema genérico; lo que obliga a que las instituciones deban generar e implantar sus propios mecanismos de medición. Martínez-Sánchez (2001) afirma que al haber diferentes organizaciones, necesariamente deben existir distintas formas de identificar, medir y operacionalizar. Todo ello posibilita que la Rectoría pueda enfrentar sus procesos de investigación (cambiantes), a través del uso apropiado de información recabada y de conocimiento generado, convirtiendo estos elementos en insumos fundamentales para adquirir y mantener ventaja competitiva.

METODOLOGÍA

Acorde con lo expuesto, se presenta una propuesta metodológica, consistente en: un diagnóstico de la capacidad investigativa de la Rectoría, con la

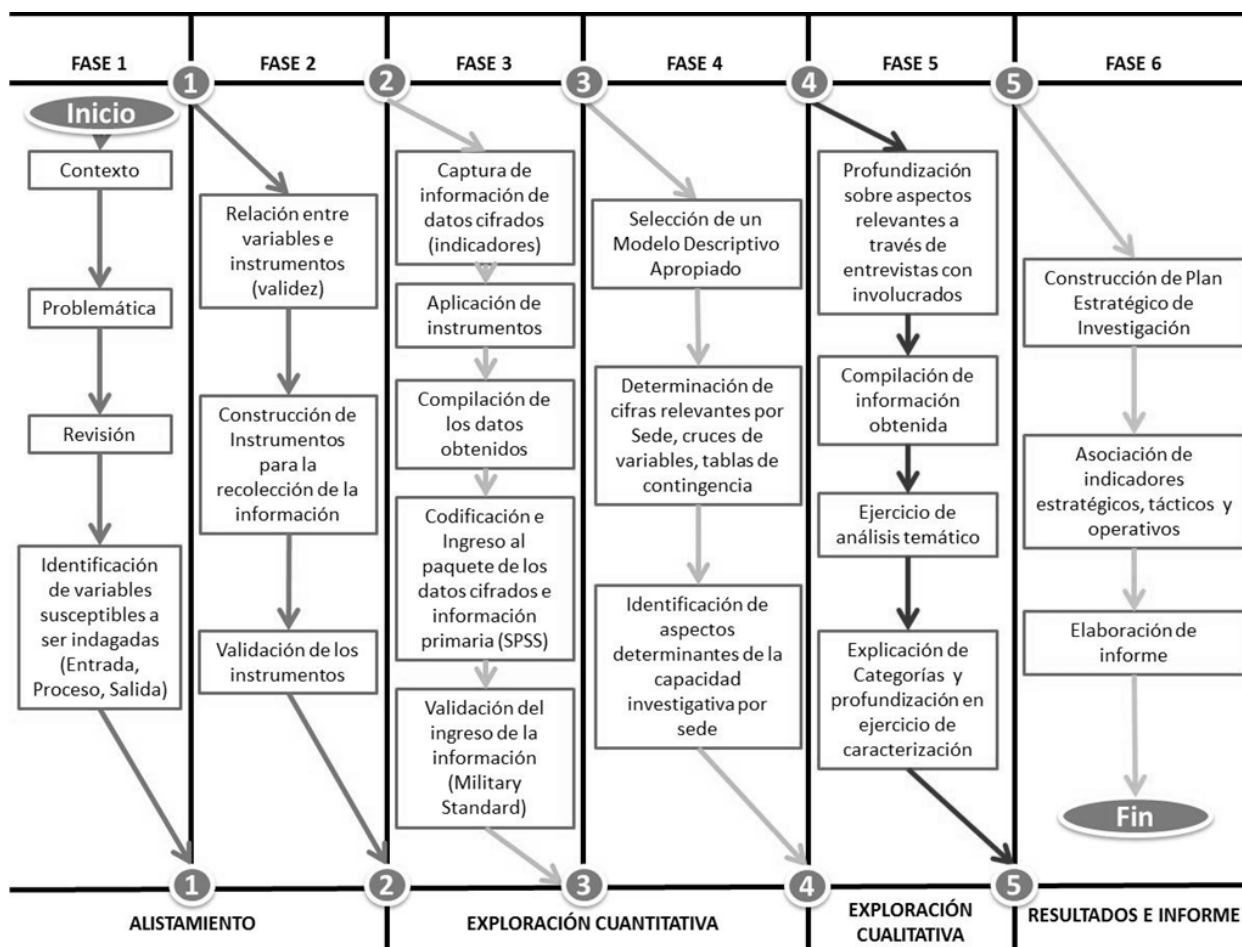
intención de conocer su línea base de investigación; un plan estratégico para la gestión de la investigación en dicha Rectoría, tomando en consideración los lineamientos de política y el marco corporativo institucional, y un sistema de indicadores a nivel estratégico, táctico y operativo, que posibilite realizar un seguimiento a la ejecución del plan de acción trazado por y para la Rectoría. Con base en estos elementos, se realiza la construcción de una aproximación metodológica en seis fases (Figura 1).

En la primera, se describen las definiciones que giran en torno al proceso investigativo y se presentan algunos elementos que coadyuvan a su

caracterización. Las realidades, retos y desafíos de la investigación a nivel mundial, la situación nacional y el estudio de las situaciones que acaecen en Uniminuto y la Rectoría, en términos de su proceso investigativo, conforman esta parte. Una vez realizadas estas actividades, se identifica que existen algunos rezagos entre lo que debería constituir la investigación adecuada y la que efectivamente se presenta en la Rectoría. Esta brecha es la que permite esbozar el camino a seguir para construir la propuesta.

Con base en el Manual Frascati, para el estudio de la investigación y el desarrollo experimental (OCDE,

Figura 1. Despliegue metodológico de la investigación.



2002), se decide tomar como referente su modelo de “entradas” y “salidas”, para poder diagnosticar dicha brecha y proponer soluciones. Aquí, el término “entradas”, hace referencia a todos aquellos insumos que sirven como facilitadores y potenciadores del trabajo investigativo. Es aquí donde, se cuenta con los siguientes grupos: Financiación y Recursos, Personal y Equipos.

Sobre el primer grupo (financiación y recursos) existe un consenso sobre lo susceptible de su medición, asumiendo para esta propuesta medir: a) Presupuesto destinado a actividades de investigación por periodo; b) Número proyectos de investigación por año ejecutados con recursos propios; c) Número proyectos de investigación por año ejecutados con recursos externos; d) Porcentaje presupuesto anual para labores investigativas; e) Presupuesto anual para labores investigativas por campo disciplinar; f) Número revistas especializadas disponibles, y g) Número bases de datos con acceso.

Por su parte, las otras dos “entradas” suscitan un poco más de dificultades de medición, sin embargo, se logran dilucidar a través de la definición de algunos términos: investigador, proyecto, grupo, laboratorio y publicación. Aquí, los indicadores: a) Relación número profesores con doctorado y número profesores total; b) Número investigadores por grupo, número doctores por grupo; c) Número artículos originados en proyectos financiados en un periodo; d) Número doctores y magísteres por grupo, por periodo; e) Número pasantías postdoctorales por grupo; f) Número profesores-investigadores; g) Número tesis doctorales dirigidas por grupo; h) Número tesis maestría dirigidas por grupo; i) Número trabajos de grado dirigidos por grupo; j) Número laboratorios para el desarrollo de investigación, y k) Equipos especializados para el desarrollo de labores investigativas.

En cuanto a las “salidas”, se determinan, generalmente en el ámbito investigativo-universitario a través de las estadísticas asociadas a los volúmenes de publicación, existiendo diversas bases de datos e indicadores estandarizados y de fácil

acceso. Con base en lo planteado por Minciencias (2018) en su pasada Convocatoria Nacional para el Reconocimiento y Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y para el Reconocimiento de Investigadores del SNCTI, se establecen los siguientes indicadores: a) Número artículos publicados por profesores en revistas indexadas (A) por año; b) Número artículos publicados por profesores en revistas indexadas (B) por año; c) Número libros de investigación publicados por profesores por año; d) Número capítulos de libro con participación profesoral; e) Número patentes obtenidas; f) Participaciones anuales en semilleros de investigación; g) Número consultorías científicas y tecnológicas, y h) Proyectos innovación social desarrollados.

En el marco de este modelo, se tiene que entre “entradas” y “salidas”, se desarrollan “actividades de investigación”. Éstas actividades son de tres tipos: formación, investigación y transferencia, permitiendo proponer los siguientes indicadores: a) Número profesores en proceso de formación maestría; b) Número profesores en procesos de formación doctoral; c) Número grupos de investigación; d) Número proyectos de consultoría realizados por los grupos; e) Número proyectos de investigación desarrollados; f) Evolución programas de posgrado; g) Número profesores que imparten en posgrado; h) Número proyectos desarrollados interdisciplinariamente; i) Número proyectos por campo de conocimiento, y j) Monto y número apoyos otorgados para fortalecer la formación profesoral avanzada.

En la segunda fase, la pretensión es traducir las dimensiones y variables en instrumentos concretos de recolección de información. Para ello, los instrumentos se diseñan conservando una estrecha coherencia con las variables sobre las que se quiere indagar (indicadores). Es por esto que para poder tener un estudio lo más completo posible, se usan instrumentos cuantitativos, que recogen información concreta (datos e información) de los indicadores, y cualitativos, que indagan acerca de la percepción

(conocimiento) del personal de la Rectoría. Estas percepciones sirven para contrastar información proveniente de los datos cifrados.

En la tercera fase se lleva a cabo la colecta de datos. En ésta, se plantea como parte importante: la validación del ingreso de información (digitación) a través del muestreo de aceptación por lotes o metodología Military Standard. Y en cuanto al trabajo de campo, éste se realiza suministrando los cuestionarios directamente a los involucrados. Posteriormente, la información es codificada con base en las variables e ingresada en el programa estadístico elegido para su procesamiento. Aquí mismo se realiza el aseguramiento de la calidad de la información.

En la cuarta fase se procede al procesamiento de datos y al análisis de información. Aquí, se adopta un modelo descriptivo, para conocer los diferentes grados de apropiación de las variables en términos de la percepción. En la quinta fase, aparecen los aspectos preponderantes en función de las variables de investigación, tanto a nivel de datos cifrados como de percepciones. En este sentido, se descubren las relaciones existentes entre las preguntas, los componentes, las variables, las dimensiones y la valoración que se hace sobre la capacidad investigativa rectoral. Para ello, se realizan entrevistas grupales e individuales, utilizando un muestro no probabilístico (Patton, 2014).

Finalmente, en la sexta fase se concibe una propuesta de plan estratégico, que pretende cerrar la brecha encontrada. Este despliegue debe hacerse en función de objetivos estratégicos, planes, programas y acciones concretas asociadas. De igual forma, en esta fase se construye un esquema de seguimiento a través de indicadores concretos y metas asociadas que coadyuvan a la gestión de la investigación. Estos indicadores se asocian a los objetivos estratégicos, objetivos de resultados y objetivos de apalancamiento, toda vez que son concebidos como indicadores de impacto estratégico, de cumplimiento y de actuación.

RESULTADOS

En este apartado se definen y agrupan las tres dimensiones planteadas: “entradas”, “actividades de investigación” y “salidas”, cada una asociada a las diferentes características y fases definidas. En esta dirección se presentan algunos hallazgos, los cuales, para efectos del artículo, se muestran de forma general, permitiendo exponer el desarrollo, en los últimos años (2009-2014), de la investigación en la Rectoría Bogotá Sur y Nuevas Regionales de Uniminuto.

Resultados dimensión “entradas”

La Rectoría cuenta con un presupuesto para la investigación, con un proyecto de inversión y con una serie de recursos financieros que propenden por el desarrollo de sus actividades investigativas. En el último año, este presupuesto aumentó en un 300%. Esta necesidad de financiación es reconocida por todas las vicerrectorías y centros regionales, los cuales manifiestan que esta financiación es fundamental para soportar las actividades investigativas y generar proyectos y productos importantes, que evidencien y materialicen los procesos y resultados de investigación.

Sin embargo, este conocimiento generalizado contrasta con lo que se reconoce en la práctica, pues, en opinión del capital humano indagado, tan solo un 34% considera que la financiación de la Rectoría para las actividades de investigación es correspondiente con su desarrollo. Para los entrevistados es clara la relación recursos-investigación. Pero manifiestan que no es suficiente solo contar con recurso humano idóneo, sino que también se necesita tener herramientas (recursos físicos) para que capital humano pueda hacer una mejor investigación. Esto se evidencia en la percepción de los indagados al identificar que solamente el 20% considera que los recursos físicos (infraestructura, locaciones, etc.), con que cuenta la Rectoría, son apropiados para el desarrollo de la investigación.

Cuando se indaga acerca de la relación nivel de formación-proyectos, parece no existir consenso ente

los entrevistados, dado que solo la mitad afirma que su nivel de formación es coherente con los proyectos que adelantan. La otra mitad opina que aunque las iniciativas de investigación son adecuadas, son difícilmente desarrollables dada la poca cualificación de los profesores y la incompatibilidad entre su formación (experticia) y los problemas abordados. Esto se soporta también a través de las cifras recabadas, según las cuales en algunas sedes la aprobación de proyectos en convocatorias internas ha sido escasa o nula, razón por la cual manifiestan, que se deben intensificar los procesos de cualificación docente, para fortalecer la formulación y puesta en marcha de proyectos de impacto.

En términos del desarrollo de la investigación de impacto, es importante contar con recursos y profesores capacitados en el fomento de la investigación formativa, así como en la investigación propiamente dicha. En este orden de ideas, se aprecia que en los últimos años se han dirigido más de 90 trabajos de grado, teniendo un incremento significativo en los últimos dos años. Vale la pena mencionar que ninguno de ellos ha sido en posgrado.

Pero, cuando se indaga sobre dicho aspecto a través de los instrumentos cualitativos, se pone de manifiesto que si bien en promedio consideran que se les ha cualificado en metodología de la investigación, ésta podría potenciarse. Dicho requerimiento se expone cuando los entrevistados opinan que existe un gran inconveniente que impide que se desarrolle lo aprendido en las diferentes capacitaciones, el cual radica en que deben desempeñar distintas actividades al mismo tiempo, muchas de ellas operativas, no investigativas. Esto se debe a que son pocos los profesionales planta con que se cuenta.

Finalmente, no se evidencia un número importante de laboratorios o de equipos especializados. Esta información coincide con la opinión depositada en los instrumentos, donde se considera, en un 90%, que los equipos de laboratorio son insuficientes. En cuanto a los equipos informáticos, la situación tampoco es favorable, pues solo un 38% manifiesta que dichos equipos son suficientes para desarrollar investigación.

Resultados dimensión “actividades de investigación”

En los últimos años, se ha incrementado la participación de la Rectoría en eventos de semilleros de investigación. Sumado a esto, la motivación manifiesta de los estudiantes en temáticas de investigación también se evidencia en las opiniones vertidas en los instrumentos, donde casi el 60% afirma que en los cursos se incentivan aspectos de investigación formativa y aplicada desde el aula (generación de ideas, formulación de problemas e identificación de problemáticas de contexto). Como se pudo apreciar, los entrevistados reconocen la importancia de la investigación formativa dentro del proceso de investigación, pues a través de ella el estudiante es introducido al mundo de la indagación, y dicho escenario debe ser garantizado por la Rectoría.

Sin embargo, a pesar de tal reconocimiento y del crecimiento en la participación en eventos de semilleros de investigación, en opinión de los investigadores, la Rectoría carece de espacios físicos y de entornos reglamentados suficientes para darle cabida a todas las actividades que se vienen motivando desde el aula, imposibilitando la vinculación concreta de estudiantes a través de figuras de investigación oficializadas por la comunidad académica: monitores, auxiliares, pasantes, integrantes de grupos, jóvenes investigadores, miembros del Programa Ondas, etc. Esta afirmación es corroborada al identificar que más del 50% de los indagados reconoce que los espacios y figuras formales para que los estudiantes se vinculen a la investigación son realmente pocos o limitados.

Por otro lado, existen varios elementos que pueden ser analizados para visualizar resultados relacionados con la vinculación de la actividad académica de la Rectoría al mundo empresarial: proyectos de consultoría; generación y desarrollo de cursos de posgrado; actividades formativas y de investigación con participación empresarial, y proyectos con componente de innovación social. En cuanto a las consultorías, se puede decir, que hace falta mayor articulación rectoral con el sector

productivo, a pesar que todas las sedes tienen grupos de investigación y en varias se vienen adelantando esfuerzos en este sentido. Por otro lado, en relación con la participación de investigadores en la enseñanza en posgrado, se aprecia que son pocas las sedes que tienen esta vinculación docente.

Por su parte, cuando se indaga sobre si en la propuesta formativa se desarrollan actividades académicas y/o investigativas relacionadas con la empresa, la mayoría coincide en que se propician espacios, pero no con el impacto esperado. Cuando se pregunta sobre el tema, el 70% manifiesta que no todo es negativo o incipiente, pues si bien aún la relación de sus proyectos con el sector productivo no es muy evidente, no se puede desconocer que la intención de su formulación siempre se mueve alrededor de un marco que intenta, de alguna manera, vincular la empresa.

Resultados dimensión “salidas”

La primera dimensión de salida, relacionada con proyectos y productos derivados, establece, que los proyectos no están generando producción realmente importante, según los estándares definidos por el ente rector de la investigación en Colombia: Minciencias. Esto se evidencia en la casi nula publicación de artículos en revistas indexadas, libros resultados de investigación y capítulos de libro. Lo que permite recomendar que la producción en la Rectoría, debe ser fortalecida, comentario que tiene total relación con las evidencias presentadas, al expresar que se deben desarrollar proyectos de mayor envergadura, que generen productos de mayor calidad e impacto.

También, se pudo constatar que si bien existe un conocimiento generalizado acerca de la importancia que tiene derivar los proyectos en productos, también es cierto que tienen poco conocimiento acerca de los medios de difusión y de las características que debe tener determinado proyecto para generar determinado producto. De igual manera, no tienen claridad acerca de las posibilidades que brinda la Institución para tal fin. Complementando esta situación, se identifica que, alrededor de la mitad de

los encuestados manifiesta que los resultados de los proyectos son divulgados, pero no en los medios adecuados (en su gran mayoría generan ponencias, informes u otro material), escenario que impide generar productos de mayor impacto.

Además, se puede apreciar que la Rectoría ha desarrollado pocos proyectos de investigación con impacto en sus regiones de influencia, situación que se explica al revisar la historia de Uniminuto, donde, la investigación es un proceso reciente. Sin embargo, en términos de proyectos sociales (diferencial de la Universidad), el impacto en las regiones de influencia ha sido ampliamente notorio, siendo destacado por las entidades gubernamentales y privadas (Uniminuto, 2014). Esta situación queda en evidencia cuando se identifica que la Rectoría es reconocida en las regiones por su aporte social, más que por el investigativo; aunque se afirma que cuando la investigación alcance un mayor protagonismo, la imagen de Uniminuto se tiene que imponer en las regiones.

DISCUSIÓN

Con base en lo expuesto, se pone a consideración el plan estratégico diseñado. Este plan intenta convertirse en un instrumento que le permita a la Rectoría consolidar su sistema de investigaciones. Sistema que comprende actores, políticas, procesos, procedimientos y resultados de investigación (Uniminuto, 2013). El plan es un primer insumo que, más que una versión definitiva, cumple su cometido de generar una reflexión rectoral alrededor de los aspectos inherentes a la dinámica investigativa, así como ser un mecanismo de medición que muestre el estado actual (línea base) y las aspiraciones rectorales en término de las metas que se tracen.

En coherencia con la estructura conceptual, se presenta entonces la construcción de componentes de acción en función de las “entradas” (Tablas 1, 2 y 3), “actividades de investigación” (Tablas 4 y 5) y “salidas” (Tabla 6); construcción acorde con los lineamientos establecidos desde la investigación institucional, tomando en consideración lo

encontrado a partir de los instrumentos aplicados. Para efectos de este artículo, se muestran los componentes del plan genérico, sin embargo, éste fue ajustado para cada sede conformante de la Rectoría. Dicho plan puede ser implementado, no solo en el

caso de esta Rectoría, sino en cualquier institución o dependencia educativa que pretenda establecer los fundamentos para la caracterización y gestión de sus procesos investigativos.

Dimensión “Entradas”

Tabla 1.

Componente 1. Financiación y Recursos

Objetivo	Estrategia	Indicador
Fortalecer líneas de investigación	Realizar inventario de líneas de investigación existentes.	Articulación de líneas de investigación con referentes institucionales
Implementar sistema de información de investigación	Diseñar y desarrollar sistema de información de investigación (alineado a Minciencias en función de recursos humanos y productos derivados).	Avance en desarrollo del sistema de información
Destinar recursos adecuados para desarrollar actividades de investigación	Establecer partida presupuestal para el desarrollo de actividades de investigación.	Presupuesto destinado a actividades de investigación por periodo
	Fomentar proyectos a través de recursos propios.	Proyectos con recursos propios
	Fomentar proyectos a través de recursos externos.	Proyectos con recursos externos

Fuente: Autoría propia.

Tabla 2.

Componente 2. Personal

Objetivo	Estrategia	Indicador
Constituir planta docente con altos niveles de formación.	Incorporar y conservar profesores con nivel de formación posgrado.	Capacidad instalada en formación disciplinar-especialización Capacidad instalada en formación disciplinar-maestría Capacidad instalada en formación disciplinar-doctorado
Formar profesores al más alto nivel.	Apoyar capacitación disciplinar de profesores en posgrado.	Apoyos especialización Apoyos maestría Apoyos doctorado Recursos invertidos en cualificación profesoral
Aumentar base conceptual de profesores en metodología de investigación.	Promover programas de formación-investigación.	Inversión formación en investigación
Personal suficiente para el desarrollo de actividades investigativas.	Fomentar participación profesoral (figura profesores-investigadores).	Profesores investigadores
	Incentivar participación de la comunidad universitaria en grupos de investigación.	Integrantes grupos de investigación
	Asignar tiempos para investigación en planes de trabajo semestral docente.	Tiempo planeado para investigación

Fuente: Autoría propia.

Tabla 3.*Componente 3. Infraestructura*

Objetivo	Estrategia	Indicador
Potenciar infraestructura de Institución para servir a labores investigativas.	Desarrollar capacidad instalada, propiciando lugares de experimentación adecuados.	Laboratorios de investigación Equipos especializados Inversión adecuación laboratorios de investigación

Fuente: Autoría propia.

Dimensión “Actividades de Investigación”**Tabla 4.***Componente 4. Investigación formativa*

Objetivo	Estrategia	Indicador
Fomentar formación investigadores.	Potenciar programa de formación en semilleros de investigación. Participar en programa jóvenes investigadores.	Estudiantes en formación de investigación Participación en semilleros de investigación Horas de formación Jóvenes investigadores
Desarrollar proyectos de aula que propicien pensamiento investigativo.	Realizar capacitaciones en temas de proyectos y su financiación externa. Socializar proyectos de aula para que contribuyan a generación de pensamiento investigativo.	Capacitación gestión de proyectos y fuentes de financiación Proyectos socializados
Fomentar actitud metodológica-investigativa.	Asesorar trabajos que formen metodológicamente.	Tesis pregrado Tesis maestría

Fuente: Autoría propia.

Tabla 5.*Componente 5. Investigación propiamente dicha*

Objetivo	Estrategia	Indicador
Consolidar grupos de investigación existentes.	Revisar grupos de investigación existentes en términos de líneas de investigación, coherentes con objetivos. Ejecutar proyectos orientados a generar valor al sector empresarial, propiciando vinculación con dicho sector. Presentar proyectos de cofinanciación. Ejecutar proyectos en alianza con universidades nacionales e internacionales.	Grupos de investigación Proyectos ejecutados Proyectos cofinanciados Proyectos con otras universidades

Fuente: Autoría propia.

Dimensión “Salidas”**Tabla 6.***Componente 6. Divulgación científica*

Objetivo	Estrategia	Indicador
Aumentar la producción científica.	Generar espacios para divulgación científica de resultados derivados de proyectos.	Artículos A Artículos B Libros de investigación Capítulos de libro Patentes Consultorías científicas y tecnológicas Proyectos de innovación social
Consolidar revistas de divulgación científica.	Generar estrategias para desarrollar destrezas de divulgación en comunidad académica de adscripción.	Publicación revistas propias

Fuente: Autoría propia.

CONCLUSIONES

Se realizó una caracterización y diagnóstico de la capacidad investigativa de la Rectoría Bogotá Sur y Nuevas Regionales de Uniminuto, los cuales permitieron conocer el estado de la investigación en esta unidad. Se encontró que existen falencias, relacionadas con: poca claridad en acceso a los recursos financieros (obtención); insuficiencia de espacios y recursos físicos; escasa planta profesoral (mínimamente dedicada a investigación); escasez de doctores; subutilización de investigadores (actividades operativas); poca cualificación disciplinar docente; escasa consecución de aprobación de proyectos en convocatorias internas y/o externas, y poco impacto y relevancia de proyectos.

Además, falencias relacionadas con: nula orientación de trabajos de posgrado; confusión entre proyectos de proyección y de investigación; escasez de laboratorios y equipos especializados e informáticos; mínima cantidad de consultorías realizadas; nula participación en docencia de posgrado; escasa articulación en proyectos empresariales; pocos productos generados; poca investigación interdisciplinaria, y pobre impacto de proyectos y productos. Sin embargo, no todo es negativo. Se resaltan algunos aspectos: significativa asignación presupuestal; existencia de normatividad

institucional y rectoral clara para el desarrollo de la investigación; progresivo volumen de docentes en cualificación de posgrado (especialmente maestrías); dirección creciente de trabajos de grado (pregrado); ejecución de proyectos (recursos propios y/o externos); cualificación docente en investigación (cursos-diplomados); creciente participación en eventos de semilleros, y motivación estudiantil, desde el aula, para participar en investigación.

Luego, dicha caracterización y diagnóstico permitió elaborar un plan estratégico para la gestión de la investigación de la Rectoría (ajustado luego a sus sedes), el cual tuvo como pilares fundamentales los lineamientos de política y el marco corporativo institucional. Este plan estuvo conformado por los siguientes componentes: dimensión “entradas”, asociada a aspectos financieros y de recursos, personal e infraestructura; dimensión “actividades de investigación”, relacionada con procesos de investigación formativa e investigación dura, y dimensión “salidas”, asociada a divulgación científica. Cada una de estas dimensiones y componentes contó con una descripción de su objetivo, su estrategia, sus indicadores, dejando espacio para que la Rectoría pusiera las líneas base y metas respectivas. Todo esto permitió establecer una completa caracterización de la capacidad investigativa de la Rectoría y definir un marco de acciones coherente con los intereses de la Institución

y el contexto colombiano (sin desconocer parámetros internacionales); todo ello, en concordancia con la calidad académica de esta Alma Máter.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bueno-Campos, E., Morcillo-Ortega, P., Rodríguez-Pomeda, J., Luque-De-La-Torre, M. A., Cervera-Oliver, M., Camacho-Mancilla, C., Merino-Rodríguez, B., Murcia-Rivera, C., Rodríguez-Ruíz, O., Villanueva-Ruiz, J. y Villar-Mártel, L. (2003). *Gestión del conocimiento en universidades y organismos públicos de investigación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Calvo-Manzano, J. A., Cervera-Bravo, J., Fernández-Sanz, L. y Piattini-Velthuis, M. (2007). *Análisis y diseño detallado de aplicaciones informáticas de gestión*. México D. F.: Alfaomega Grupo Editor – Rama.
- Carrillo-Gamboa, F. J. (1997). Managing knowledge-based value systems. *Journal of Knowledge Management*, 1(4), 280-286. doi: 10.1108/EUM0000000004610
- Carrillo-Gamboa, F. J. (2001). Meta-KM: A program and a plea. *Knowledge and Innovation: Journal of the KMCI*, 1(2), 27-54.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto. (2013). *Política de Investigación del Sistema de Investigación CTI&S –Uniminuto*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto. (2014). *Historia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto*. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/historia>
- Goh, S. C. (2002). Managing effective knowledge transfer: An integrative framework and some practice implications. *Journal of Knowledge Management*, 6(1), 23-30. doi: 10.1108/13673270210417664
- Laudon, K. C. y Laudon, J. P. (2012). *Sistemas de información gerencial* (12th ed.). México D. F.: Pearson Prentice Hall.
- Martínez-Sánchez, A. (2001). Un modelo de procesos clave de administración del conocimiento. *Transferencia*, 14(53), 28-29. Recuperado de <https://www.mty.itesm.mx/die/ddre/transferencia/Transferencia53/eli5-53.html>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación-Minciencias. (2008). *Colombia construye y siembra futuro: Política Nacional de Fomento y Apoyo a la Investigación y la Innovación*. Recuperado de <https://legadoweb.minciencias.gov.co/sites/default/files/recursos/documentos/colombiaconstruyesiembrafuturo20082011.pdf>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación-Minciencias. (2014). *Sobre Colciencias*. Recuperado de https://legadoweb.minciencias.gov.co/sobre_colciencias?vdt=info_portal%7Cpage_1
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación-Minciencias. (2018). *Modelo de Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y de Reconocimiento de Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, año 2018*. Recuperado de https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/4_anexo_1_documento_conceptual_del_modelo_de_reconocimiento_y_medicion_de_grupos_de_investigacion_2018.pdf
- Navarrete, O. y Flores, P. (2004). *Reporte Integral de Valor (RIV)*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey –ITESM.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE. (2002). *Manual de Frascati: propuesta de norma práctica para encuestas de investigación y desarrollo experimental*. Recuperado de http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/ManuaFrascati-2002_sp.pdf
- Páez-Veracierta, J. G. (2017). La teoría de la acción y la ética investigativa en la recogida de datos. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (72), 181-201. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jgpv3.pdf>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods. Integrating theory and practice* (4th. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schoemaker, P. J. H. & Tetlock, P. E. (2017). Building a more intelligent enterprise. *MIT Sloan Management Review*, 58(3), 28-38. Recuperado de <https://sloanreview.mit.edu/article/building-a-more-intelligent-enterprise/>
- Temel, T. & Karimov, F. (2019). Information systems model for targeting policies: A graph-theoretic analysis of expert knowledge. *Expert Systems with Applications*, 119, 400-414. doi: 10.1016/j.eswa.2018.11.014
- Universidad Autónoma de Occidente-UAO. (2004). *La investigación en la Universidad Autónoma de Occidente*. Santiago de Cali: Universidad Autónoma de Occidente-UAO.
- Universidad del Norte. (2003). *Visión del futuro 2002-2012: la universidad en la sociedad del conocimiento*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Vásquez-Rizo, F. E., Rodríguez-Muñoz, J. V. y Gómez-Hernández, J. A. (2019). La gestión de información para medir la capacidad investigadora en una institución de educación superior. *Revista Espacios*, 40(8), 18-30. Recuperado de <https://revistaespacios.com/a19v40n08/a19v40n08p18.pdf>
- Xu, B. & Huang, Z. (2016). Information traffic and information effectiveness. *Journal of Emerging Technologies in Accounting*, 13(2), 21-36. doi: 10.2308/jeta-51548

EL SENTIDO DEL ACTO EDUCATIVO

THE MEANING OF THE EDUCATIONAL ACT

RESUMEN

En el presente ensayo expositivo pretendo profundizar en la comprensión del fenómeno o acto educativo aludiendo a las discusiones desarrolladas por el pensador alemán Karl Dienelt, quien sigue las ideas fundamentales de la antropología pedagógica de Derbolav como camino para el esclarecimiento de la comprensión educativa y formativa. Desde mi perspectiva, son dos las razones fundamentales por las que Dienelt es fuente inapelable en la comprensión de los supuestos filosóficos de la antropología pedagógica: 1. por la posición que asume frente a la relación entre la pedagogía y las ciencias empíricas, es decir, la pedagogía no es la coronación de estas ciencias, como tampoco estas ciencias deben dar una sinopsis de cómo se plantea en sus sectores particulares el problema antropológico, en otras palabras, no se puede hablar de cooperación y comunicación entre la pedagogía y estas ciencias, sino de una relación interpretativa. 2. debido a que en sus planteamientos se ha nutrido de diversos autores contemporáneos como Roth, Derbolav, entre otros, para fundamentar y/o contrastar su propia posición sobre el fenómeno o acto educativo.

Palabras clave

Antropología, educación, pedagogía, sentido, acto educativo.

ABSTRACT

In this expository essay I intend to deepen the understanding of the educational phenomenon or act, alluding to the discussions developed by the German thinker Karl Dienelt, who follows the fundamental ideas of Derbolav's pedagogical anthropology as a way to clarify the educational and formative understanding. From my perspective, there are two fundamental reasons why Dienelt is an unappealable source in the understanding of the philosophical assumptions of pedagogical anthropology: 1. because of the position he takes on the relationship between pedagogy and empirical sciences, that is, pedagogy is not the crowning glory of these sciences, nor should these sciences give a synopsis of how the anthropological problem arises in their particular sectors, in other words, one cannot speak of cooperation and communication between pedagogy and these sciences, but of an interpretive relationship. 2. Due to the fact that in its approaches it has drawn on various contemporary authors such as Roth, Derbolav, among others, to substantiate and / or contrast its own position on the phenomenon or educational act.

Key words

Anthropology, education, pedagogy, meaning, educational act.

Azael Correa Carvajal

 <https://orcid.org/0000-0002-2577-8623>

¹Docente Universidad de la Amazonia.
Doctorando en Humanidades,
Humanismo y Persona. Énfasis en
Antropología de la Educación
(Universidad San Buenaventura –
Bogotá). Magíster en Enseñanza de las
Ciencias. Especialista en Pedagogía.
Licenciado en Lengua Castellana y
Literatura.

Recibido: 23 de abril de 2020
Aceptado: 15 de mayo de 2020
Publicado: 30 de junio de 2020

Cómo citar

Correa-Carvajal, A. (2020). El sentido del acto educativo. 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

Frente al *sentido* - ¿para qué? - del acto educativo, es central en Dienelt la referencia a lo real como idea esencial de lo educativo y a la educación como proceso formativo de enriquecimiento sustancial para llegar a ser lo que por su misma creación los hombres estamos llamados a ser. Mi apuesta es considerar que, la imagen del hombre depura el sentido del acto educativo y necesita la fundamentación de una antropología pedagógica que, en el marco de una auténtica filosofía existencial, demanda una pedagogía de la conciencia. Para ello, partiremos de la esencia de lo pedagógico para luego pasar a algunas generalidades sobre la autorrealización y, por último, abordar lo concerniente a la autorrealización del educandus y la función del educador.

La esencia de lo pedagógico

Dienelt, en los primeros capítulos de su texto *Antropología Pedagógica*, hace explícita la idea que la antropología pedagógica debe cumplir con la determinación de la esencia del homo educandus y luego aborda lo que comporta el fenómeno educativo. Concluye que, la pedagogía hoy ya no puede remitirse a las antiguas vivencias sobre el hombre, sino que debe tomar posición sobre la imagen del hombre. Siguiendo su perspectiva, resulta imposible educar sin una referencia directa o indirecta al hombre, a sus estructuras y manifestaciones esenciales. Sin embargo, también habría que decir que, el fenómeno educativo no se puede determinar solamente a partir de una imagen del hombre, en tanto que, más se sabe sobre el mundo exterior que sobre lo psíquico interior del hombre. Lo que configura el *noúmeno* de lo educativo o pedagógico es todo el mundo esencial del hombre. De ahí que sea necesario adoptar una visión global a partir de las ciencias empíricas que garanticen antropológicamente los procesos educativos concretos.

Dicho lo anterior podemos pasar a la reflexión acerca del fenómeno educativo o lo propiamente pedagógico a partir del cual se moviliza el pensamiento de las ciencias de la educación, de tal manera que, la cuestión de la esencia de lo pedagógico permita aclarar el panorama sobre la meta y tareas educativas.

Como ya se expresó, Dienelt se nutre de los planteamientos de Derbolav, es así como, en el marco del fenómeno educativo, confronta críticamente las perspectivas sobre la antropología pedagógica entre Derbolav y Roth. Detengámonos un momento en esta discusión para adentrarnos sobre el asunto de la antropología pedagógica en Derbolav. La crítica entre los dos últimos autores citados, está centrada en la relación de la antropología pedagógica con la biología, la psicología y la sociología. Podría plantearse la pregunta: ¿La antropología pedagógica es autónoma en cuanto al objeto formal de la pedagogía?

Para Derbolav, la antropología pedagógica es constitutiva de la pedagogía y en este sentido, la antropología pedagógica debe trascender de la recopilación de los conocimientos de las ciencias empíricas, pues su deber comporta fundamentarse en un principio de interpretación hermenéutico, es decir, interpretativo sobre los aportes de las ciencias empíricas para la comprensión de la teoría de la autorrealización individual. En tanto que Roth se preocupa de los aportes para la educación de las antropologías regionales, es decir, la antropología pedagógica es una ciencia integradora que además de mostrar las características esenciales del hombre, debe aclarar cómo la educación es constitutiva del hombre.

En lo que sí están de acuerdo Roth y Derbolav es en que la antropología pedagógica: 1. trata al educandus como un tu concreto frente al educador, 2. usa las fuerzas formativas del educandus y no lo somete a tratamiento biológico,

psicológico o sociológico, 3. adelanta por sí sola un análisis didáctico, aun cuando Roth agrega sobre este último punto que, todas las ciencias deben entenderse como poderes formativos. (Dienelt, 1979).

Lo formativo aquí implicaría, tal como lo dijera Hegel, un caminar a través de lo otro y un regreso enriquecido a sí mismo. Esto pone de manifiesto la relación de la antropología pedagógica con la didáctica, como concepto que abarca la transformación de las ciencias en poderes formativos, sobre la base de la responsabilidad del pedagogo. Así las cosas, la antropología pedagógica no representa la totalidad de las ciencias de la educación, sino que, la pedagogía en su reflexión didáctica, encuentra una relación dialéctica con las ciencias especializadas.

El problema sería situar lo decisivo de los procesos educativos y formativos en la biología, la psicología y la sociología. El peligro se dirige contra una pedagogía que con el apoyo de estas disciplinas toma su norma limitada regionalmente, es decir, sustantividad de la pedagogía, cuando, por ejemplo, la educación a la luz del psicoanálisis tiene como meta la salud psíquica, determinando lo esencial de la educación en el sustento de la vida, o la pedagogía terapéutica como campo interhumano que busca el desarrollo de la autonomía física y la regularización del comportamiento cognitivo y social. Ya Freud lo decía, la psicoterapia es un trozo del trabajo educativo, sin que con esto se desconozca el componente *sui generis* de lo educativo. (Dienelt, 1979).

Considero que Freud acierta al no desconocer lo propio del fenómeno educativo, en tanto que la educación representa un espacio de herencia humana que se esmera en configurar al hombre nutriéndose de las ciencias empíricas, relación a partir de la cual plantea una teoría pedagógica del hombre cuya cuestión más esencial es la madurez y la mayoría moral del hombre.

En el entendido que la pedagogía está en estrecha relación interpretativa con otras ciencias, la síntesis, concepto de cuño psicológico que hace referencia a los modos de conducta diferentes y que en el caso de Maeder es usado con la denominación psicosisíntesis, proceso complementario al psicoanálisis, desde el cual se aspira a la integración del hombre neurótico, debe ser considerado en la pedagogía, de tal manera que el educandus sea conducido hacia adelante, posibilitando una nueva intelección de las cosas, pues nada libera tanto del poder del pasado, como lo que está por acontecer.

Para la dirección del educandus, según Dienelt, se hace necesario la inclusión de un horizonte que, trascendiendo los datos psíquicos, se aperture paso para alcanzar su realidad antropológica. Pero para ello, no solo se requiere del encuentro con el mundo, sino entregarse a este. El mundo ofrece cosas que solo sirven si se mantienen objetivamente, que tienen forma de por sí. En la medida que, el educandus se introduzca en el mundo, se hace posible el propio ser. En cuanto al momento constitutivo del quehacer pedagógico, es decir, objetividad, implica el conocimiento de la tradición, las interacciones interhumanas, las creaciones y por supuesto, lo metafísico o espiritual.

Lo espiritual deviene en un apartamiento de la cosa, aludiendo no exclusivamente a las ciencias, sino como expresa Th. Kampmann, a los objetos concretos, pero también a los procesos históricos, interacciones sociales, la realidad política, entre otros. De manera más precisa, este apartamiento de la cosa está relacionado con la actitud orientada hacia la técnica del modo de proceder para el encuentro de sí mismo, cosa determinante en nuestro tiempo. Sobre este último aspecto, dice E. Fromm (citado en Dienelt, 1979), la familia cumple una importante función social, es decir, la familia es un escenario determinante para el saneamiento de la vida instintiva. Respecto al papel de la

educación en este apartamiento de la cosa y encuentro consigo mismo, el desarrollo de la personalidad es meta educativa.

Por eso hoy, ante la idea de una formación integral que comporte también la parte espiritual, Dienelt plantea el interrogante ¿psicólogo o pedagogo? Su respuesta es asumida por O. Engelmayer, quien entiende la psicología como la conducción de un niño en el sentido de cuidado y cultivo con una amplia comprensión anímica, algo distinto a psicoterapia o pedagogía terapéutica, pues, aunque los psiquiatras la usen, se trata más bien de pura pedagogía. Es al pedagogo al que le compete propiciar las condiciones atmosféricas singulares de la educación.

La contemplación interior autodirigida, la orientación espiritual, su cuidado y cultivo, crea lo que Dienelt ha denominado como atmósfera pedagógica. Desde este punto de vista, la meta del afán pedagógico debe ser la cosa y no la acción sobre la cosa, tal como ya lo advertía C. Freinet en contra de Dewey. La esencia de la atmósfera pedagógica consiste, como lo expresa Dienelt citando a Schmid, en educar siempre y cuando este proceso se sitúe dentro de un mundo espiritual vivo que lo acoja en su centro.

Como se puede ver, ese mundo espiritual vivo, no es otra cosa que el mundo real. Dienelt insiste, apoyado en Derbolav, en designar la referencia a lo real como idea esencial de lo educativo. En la Antropología pedagógica que propone Derbolav, resulta particular la afirmación que, la educación en oposición a la psicoterapia, se desarrolla siempre sobre y a través de la cosa, idea que contradice Dienelt, para quien, apoyado en Frankl (citado en Dienelt, 1979), solamente en la medida en que nos vertemos absolutamente al mundo, cumplimos exigencias y tareas, satisfacemos un sentido y construimos valores, nos realizamos plenamente. De ahí que, como lo afirma Frankl, la autorrealización no es meta, deviene indirectamente de la realización de los valores, por eso Dienelt acuña la idea del carácter indirecto personal en la situación pedagógica.

Imposible, al estar tratándose la comprensión de la esencia de lo pedagógico, no hacer referencia a lo que implica una conducta óptica o existencial. Esto no es otra cosa que una filosofía de la entrega del hombre al mundo, como ya se mencionó en un momento. Schulze (citado en Dienelt, 1979) define la educación como un proceso formativo de enriquecimiento sustancial para llegar a ser lo que por su misma creación los hombres están llamados a ser. Pero el pleno modo de ser del hombre no es posible verlo de manera unilateral y total sin la meditación, entendida como la penetración cada vez mayor en el reino de la cultura y el desenvolvimiento del hombre hasta llegar a ser por sí mismo portador de la cultura.

La autorrealización

Las siguientes líneas están destinadas a hacer visible desde la problemática fundamental de las ciencias de la educación el sentido de la educación. Para Dienelt, si bien la autorrealización no es meta, es deber educativo, en el que el logro efectivo de las aspiraciones de una persona por sí misma, plantea una contradicción irresoluble entre uno mismo y lo otro, es decir, lo interior psíquico y lo exterior mundano o el derecho de una persona y la pretensión de la cosa, entretejidas con la cuestión de la posibilidad y justificación de algunas influencias normativas de determinados poderes, a saber, el Estado, la Iglesia, la Ciencia, la Profesión, entre otros.

Sin embargo, Dienelt reconoce que, Derbolav busca la forma de liberar de esta antinomia a la relación formativa, mediante una exposición de carácter dialéctico de los procesos de formación. Para ello Derbolav plantea la irreductible autonomía de la pedagogía como ciencia. Entre sus autores de referencia se encuentra W. Flitner quien

considera a la pedagogía como una ciencia hermenéutico pragmática y establece un campo intermedio entre las ciencias filológicas y las ciencias normativas, es decir, se aborda una mediación de la responsabilidad del oficio pedagógico.

Derbolav insiste particularmente en que, el quehacer formativo no solo se establece dentro de la experiencia vivencial sujeto – cosa, es decir, la relación dialéctica del espíritu del educandus con el mundo exterior como interdependencia funcional, ocultando así el problema de la conciencia, por lo que, en el marco de una auténtica filosofía existencial plantea lo que él mismo denomina una pedagogía de la conciencia, solucionando así la antinomia pedagógica.

De esta manera, Derbolav deja claro que, la mejor manera de servir al beneficio pedagógico del educandus es conduciendo a este de la comprensión objetiva a la comprensión del sentido, llevando hasta su conciencia los contenidos, exigencias y pretensiones en coherencia con las necesidades de este, de modo que pueda reconocerlos por intelección e interiorizarlos, es decir, una auténtica educación de la conciencia, una verdadera antropología del educandus y de su autorrealización.

Respecto al asunto de la persona espiritual como centro de la autorrealización, Dienelt legitima en la exposición de Derbolav sobre el quehacer educativo y formativo, una perspectiva hegeliana, es decir, orientada por una filosofía del espíritu, entendido como el elemento originario de sí mismo y de la realización del ser hombre. Al parecer de Dienelt, a la conciencia como sistema de referencia de la pedagogía se le debe reconocer una fuerza autoformativa y ello depende esencialmente que la espiritualidad sea tenida en cuenta para inteligirse la interrelación de la conciencia con la aprehensión de sentido y todo valor determinante del quehacer educativo.

La autorrealización del educandus y la función del educador

El proceso de la comprensión y realización de sí mismo, está claro que se da a través de la relación dual yo – otro, donde lo otro es la cultura, el mundo. Pero comparto con E. Spranger el cuestionamiento de si la autorrealización comporta la intervención del educador e integración de propósitos educativos, toda vez que como Pestalozzi manifiesta, el mundo forma, planteando así el problema de la relación del educandus con el educador.

Dienelt aborda el problema a través de las palabras de M. Burber, el mundo educa al hombre mediado por el educador. Pero ¿quién es el educador? El educador deberá entenderse no solo referido al académico de la educación que se mueve en el escenario escolar, sino a cualquier persona que interaccione educativa y formativamente con el educandus. Parafraseando a Derbolav, el educador es el correspondiente tú, el individuo determinado que tiene que entrar junto con su antagonista en el trabajo espiritual concreto con la cosa y suscitar en su conciencia las estructuras correspondientes a las motivaciones de estos ámbitos objetivos, para que conozca de manera experiencial y comprometiendo su sentido y aprenda a proceder de acuerdo con este.

En cuanto al escenario escolar, tiene la misión didáctica de promover un encuentro con los valores, o como lo señala Roth, mediar perspectivas vitales. Dienelt insiste, la concepción del sentido y el encuentro con el valor no descansan en la transmisión de un saber especializado. En este mismo horizonte de pensamiento, F. Stippel (citado en Dienelt, 1979) destaca que, la realización del educandus se da en la medida que estos valores sean encarnados personalmente como virtudes.

La idea de la encarnación del verbo educativo y formativo, toma fuerza en la medida que, el proceso educativo está contenido en la representación personal, pero para ello, como lo plantea Dienelt, el educador debe tomar en serio la motivación del educandus por un sentido superior de la vida. Y no solo esto, en esta relación interpersonal, el educador es un modelo portador del mundo, es un horizonte de valor, ejemplo de la representación educativa.

El componente interpersonal al que aquí preciso referirme, está directamente relacionado con la comunicación en cuanto auténtica interacción entre el educador y el educandus. Educador y educandus deben tenderse la mano para crecer mutuamente, así las cosas, el educador no es factor anónimo, sino, ante todo, promotor de la conciencia como sistema pedagógico, de la autorrealización. En términos de Dienelt, el esclarecimiento antropológico de la comprensión educativa y formativa pone de manifiesto que, la meta – sentido crítico de la labor educativa y formativa es, ante todo, la adecuada autorrealización del educandus.

Cierre

En el marco de algunas consideraciones finales sobre el presente ensayo expositivo, resulta pertinente retomar ciertas ideas centrales de la antropología pedagógica de Dienelt, a saber, si bien, las ciencias empíricas poseen un carácter antropológico, la antropología pedagógica es autónoma en cuanto al objeto formal de la pedagogía; los factores que determinan la situación pedagógica trascienden el triángulo metodológico: educador - educandus - cosa, de no ser así ¿dónde quedan los propósitos subjetivos del educador?, ¿qué habría de los factores socioculturales que influyen en lo educativo y formativo del educandus?.

En relación con el componente didáctico, la antropología pedagógica debe ser atravesada por esta: la didáctica hace parte de la identidad de los educadores. Un verdadero educador huele a didáctica. Esto tiene que ver con la transformación de la ciencia en poderes formativos o una transposición de la verdad a una forma de intelección que dialogue con los sujetos que se interrogan, intentan comprender la realidad, le buscan un sentido a su vida.

Imposible dejar de mencionar que, el desarrollo de la personalidad y la autorrealización, son meta educativa; el acto educativo y formativo, además de la interrelación educandus – cosa, implica la conciencia como sistema pedagógico de referencia, es decir, por la meditación o desarrollo del pensamiento y, entre otros, el educador es un modelo en la representación educativa. En tal sentido, la capacidad de *mimesis* de los docentes debe estar presente en todos los escenarios educativos, esto es, la escuela, las academias, pero particularmente en la educación superior. La *mimesis* nos invita a ser docentes no solo de verbo. La esencia de un verdadero docente, traspasa las paredes de las aulas, implica ser modelo en el ejercicio de sus funciones.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Dienelt, K. (1979). *Antropología pedagógica*. Madrid: Aguilar