

Tesis de Maestría. Universidad Nacional Experimental de Guayana, Puerto Ordaz, Venezuela.

Plan de Acciones Estratégicas Para la Enseñanza de La Escritura Académica.

Viña, Katyuska.

Cita:

Viña, Katyuska (2021). *Plan de Acciones Estratégicas Para la Enseñanza de La Escritura Académica* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Experimental de Guayana, Puerto Ordaz, Venezuela.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/katyuska.vina/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pYzG/tSG>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE GUAYANA
VICERRECTORADO ACADÉMICO
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**PLAN DE ACCIONES ESTRATÉGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA
ESCRITURA ACADÉMICA**

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al Grado de Magíster
en Ciencias de la Educación Mención Lectura y Escritura

Autora: Katyuska Viña

Tutora: Carmen Vas

Ciudad Guayana, enero de 2021



VICERRECTORADO ACADÉMICO
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN: LECTURA Y ESCRITURA

ACTA DE EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Los suscritos, reunidos hoy 31 de Mayo de 2021 a las 09:00 a.m., por Video Conferencia, **Miembros del Jurado Evaluador** designado por el Consejo de Investigación y Postgrado en su reunión **O-008/2020** de fecha 12 de Noviembre de 2020; en atención a lo dispuesto en el **Artículo 138** del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental de Guayana, para evaluar el Trabajo de Grado intitulado: **“PLAN DE ACCIONES ESTRATÉGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA”**; presentado por la estudiante **Katyuska Viña**, Cédula de Identidad N° **10.929.321**, en cumplimiento con lo establecido en los **Artículos 128 y 130** del mismo Reglamento, para optar al **Grado de Magister en Ciencias de la Educación. Mención: Lectura y Escritura**; hacemos constar que habiendo evaluado el trabajo hemos acordado emitir el siguiente **veredicto**:

APROBADO

Dra. Maira Solé.
C.I. 8.895.410
Principal Presidente



Mg. Betsabe Pérez
C.I. 19.420.545
Principal Externa

Dra. Carmen Vas
C.I. 5.904.271
Tutora



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE GUAYANA
VICERRECTORADO ACADÉMICO
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de tutor del Trabajo de Grado titulado *Plan de acciones estratégicas para la enseñanza de la escritura académica* presentado por la ciudadana Katyuska Viña, portadora de la C.I. 10.929.321, para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación Mención Lectura y Escritura, considero que dicho Trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado evaluador que se designe.

En Ciudad Guayana, a los 25 días del mes octubre de 2020.



Prof. Carmen Vas
C.I. 5.904.271
Tutora

Email: vascarmen@gmail.com

Teléfono: 0416/6910923

ÍNDICE GENERAL

pp.

LISTA DE CUADROS	6
LISTA DE GRÁFICOS.....	7
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I.....	12
EL PROBLEMA	12
OBJETIVO GENERAL	16
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
JUSTIFICACIÓN.....	16
CAPITULO II	18
MARCO TEÓRICO.....	18
ANTECEDENTES	18
<i>La Escritura.....</i>	<i>20</i>
<i>La Escritura Académica</i>	<i>22</i>
<i>Del Papel al Computador</i>	<i>23</i>
<i>Las propiedades textuales.....</i>	<i>27</i>
<i>Modelo de Flower y Hayes</i>	<i>30</i>
<i>Procesos Básicos de la Escritura: Planificación, Textualización y</i> <i>Revisión.....</i>	<i>32</i>
<i>Modelo de Bereiter y Scardamalia.....</i>	<i>35</i>
<i>Estrategias Didácticas</i>	<i>38</i>
CAPÍTULO III	44
MARCO METODOLÓGICO	44
TIPO DE INVESTIGACIÓN	44
CAPÍTULO IV.....	53

INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECABADA.....	53
INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL FOCUS GROUP ON LINE	53
<i>Pregunta 1. Tareas de Escritura Asignadas por Docentes</i>	<i>53</i>
<i>Pregunta 2. Orientaciones del Docente Acerca de la Tarea Asignada.....</i>	<i>55</i>
<i>Pregunta 3. Protocolo de Escritura que Siguen los Estudiantes.....</i>	<i>56</i>
INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO RESPONDIDO POR DOCENTES	58
<i>Pregunta 1. Objetivos al Solicitar la Tarea.....</i>	<i>58</i>
<i>Pregunta 2. Procesos Metodológicos</i>	<i>60</i>
<i>Pregunta 3. Criterios de Evaluación</i>	<i>62</i>
III. INTERPRETACIÓN DEL PROCESO DE VALIDACIÓN	66
RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN.....	67
<i>Pregunta 1: Fortalecimiento del Diseño e Implementación de Estrategias Efectivas para la Enseñanza de la Escritura Académica.....</i>	<i>67</i>
<i>Pregunta 2: Carácter Cíclico de las Estrategias (reflexión-acción-revisión).....</i>	<i>68</i>
<i>Pregunta 3: Factibilidad contextual del plan de acción.....</i>	<i>69</i>
<i>Pregunta 4: Reformas al plan de acciones estratégicas.....</i>	<i>70</i>
CAPÍTULO V	72
PLAN DE ACCIÓN PARA LA ENSEÑANZA ESCRITURAL	
CENTRADO EN CONTEXTO, ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y	
PROCESOS (CEAP).....	72
CAPÍTULO VI.....	83
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	85
REFERENCIAS.....	89
ANEXOS.....	93

LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp.
1. Características de la escritura en el ámbito pragmático.....	26
2. Características de la escritura en el ámbito discursivo.....	28
3. Características de proceso de composición considerando el entorno	29
4. Estrategias de planificación.....	41
5. Tareas de escrituras asignadas por docentes.....	62
6. Orientaciones del docente acerca de la tarea asignada.....	63
7. Pregunta 3. Protocolo de escritura de estudiantes.....	65
8. Objetivos de las tareas de escritura asignada.....	67
9. Metodología del docente.....	69
10. Criterios de revisión.....	70
11. Diseño e implementación de estrategias.....	74
12. Carácter cíclico de las estrategias (reflexión-acción-revisión).....	76
13. Factibilidad contextual del plan de acción.....	77
14. Reformas al plan.....	78

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	pp.
1. Propiedades textuales.....	33
2. Modelo cognitivo de Flower y Hayes.....	36
3. Representación del problema retórico.....	37
4. Modelo de decir el conocimiento.....	46
5. Modelo de transformar el conocimiento.....	47
6. Criterio de evaluación de docentes.....	71
7. Situación comunicativa de la producción textual.....	83



PLAN DE ACCIONES ESTRATÉGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

Autora: Katyuska Viña

Tutora: Carmen Vas

Fecha: Enero, 2021.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue generar un procedimiento para favorecer la enseñanza de la escritura académica al que se denominó: Plan de acción para la enseñanza escritural centrado en contexto, enseñanza, aprendizaje y procesos (CEAP). El estudio se originó de la problemática observada en la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG), donde se detectó que algunos profesores asignaban tareas escriturales sin explicar el género académico que solicitaban a sus alumnos. El método tiene como basamento teórico el enfoque procesual, que se interesa por los aspectos cognoscitivos de la producción textual en cada una de las etapas. A partir de la interpretación de la metodología de los docentes para la asignación de tareas escriturales; y del análisis del protocolo de escritura de los estudiantes al realizarlas, se logró establecer que los primeros, enseñan la escritura académica desde un enfoque de producto. En ese sentido, al solicitar tareas escriturales, no explican en su totalidad los elementos que conforman la situación comunicativa que enmarca la producción textual. Al omitir este punto, entorpecen la resolución del problema retórico a los estudiantes, que al ser nóveles ante los géneros académicos, no son capaces de fijarse objetivos adecuados, ni de autorregular su proceso de escritura. El CEAP consta de cuatro fases fundamentales: Contexto, enseñanza-reflexión, aprendizaje-reflexión y valoración reflexión. Todo esto enmarcado en un proceso recursivo y monitoreado por profesores y compañeros de curso en quienes conjuntamente hacen un uso epistémico de la escritura.

Descriptor: enfoque procesual, escritura académica, géneros académicos, situación comunicativa, tareas escriturales.

INTRODUCCIÓN

La escritura es una manifestación social de la lengua en un lugar y tiempo específico (Cassany (1999). Desde esta perspectiva, en esta investigación abordaremos los procesos escriturales en un contexto de producción particular, el académico. Por tal motivo, en este estudio consideraremos como escritura académica, toda producción textual realizada dentro de grupos de desarrollo intelectual con la finalidad de transmitir de manera clara y objetiva la información que de ellos emerge (Rosas, 2006, citado en Figueras y Santiago, 2002).

En tal sentido, la escritura académica requiere que el escritor, en este caso el estudiante universitario, transite por diferentes etapas a fin de lograr controlar y autorregular las estrategias cognitivas que le permitan solventar los obstáculos escriturales a los que se deberá enfrentar tanto en el entorno académico como en la cotidianidad de su realidad profesional.

No obstante, la autora de esta investigación detectó que algunos docentes de la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG), asignan actividades escriturales a sus estudiantes sin enseñarles estrategias de planificación y revisión de textos; y en algunos casos, sin siquiera conocer la estructura del texto que están solicitando hacer a los alumnos, lo que denota un vago rigor teórico en la metodología utilizada para la enseñanza de la escritura académica.

En consecuencia, en esta propuesta, se adoptó como basamento teórico el modelo procesual que se interesa por los aspectos cognoscitivos de la producción textual, por ejemplo: cómo se generan, relacionan y organizan las ideas en el texto. De manera semejante, autores cognoscitivistas como Flower y Hayes (1981), Bereiter y Scardamalia (1992), entre otros; verifican en sus modelos de producción textual tres subprocesos de escritura como son: la planeación, redacción y revisión; y a su vez dejan entrever una contrastación entre escritores novatos y expertos, en relación con las estrategias, que estos utilizan o no, al escribir.

Las estrategias de producción textual que plantean los modelos descritos previamente (planificación, redacción, revisión), requieren que el escritor considere la situación comunicativa en la que se producirá el texto; en la que se involucran aspectos como: propósito, audiencia o lectores, plan de acción de la tarea de escribir, contenido, cohesión, coherencia, vocabulario adecuado, entre otros. De acuerdo a lo anterior, en el enfoque procesual, que es el que nos ocupa, podríamos entender la escritura como un proceso cognitivo complejo, que requiere suficiente tiempo para poder atender las diversas fases por las que esta transita. Caldera (2003). Es de resaltar que, en esta investigación, la autora consideró las fases de planificación y revisión, por ser las más tangibles por estudiantes; es bueno aclarar que la fase de redacción (a nivel de procesos cognitivos) se estudió de forma somera, debido a que esta no se puede deslindar del carácter recursivo que caracteriza los procesos cognitivos que participan en la escritura.

Ante esta realidad, este Trabajo de Grado, se planteó como fin proponer un plan de acciones estratégicas desde el enfoque de procesos, para favorecer la enseñanza de la escritura académica, al que nombró: Plan de acción para la enseñanza escritural centrado en contexto, enseñanza, aprendizaje y procesos (CEAP). Este plan ayudará al docente a solventar las carencias en el manejo teórico práctico de estrategias escriturales y a su vez, le proporcionará una herramienta teórica y práctica, para ser extrapolada a los estudiantes; ya que aunque el estudio se centró en los procesos escriturales de los estudiantes, será el docente quien aplicará el plan de escritura.

Para el logro de este objetivo, esta investigación se enmarcó dentro del paradigma de investigación cualitativo, además es de nivel descriptivo-interpretativo y considerando el origen de los datos, puede ser considerada de campo. Además de esto se efectuó en seis etapas donde se utilizaron técnicas e instrumentos como por ejemplo: análisis de documentos desglosados en un procedimiento hermenéutico; *focus group* on line, cuestionario y análisis de contenido para la comprensión e interpretación de las respuestas dadas por los informantes.

Cabe destacar que, estudio no pretende convertirse en un proceso mecánico de procedimientos, sino en una reflexión constante tanto en docentes, como en estudiantes

de los procesos que intervienen en la escritura, donde predomine la autorregulación de los mismos.

En lo que respecta a la elaboración del Trabajo de Grado, se estructuró en seis (6) capítulos, distribuidos de la siguiente forma:

El Capítulo I, El Problema, conformado por el planteamiento del problema, el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación los cuales orientaron la propuesta del Plan CEAP; por último la justificación y alcance.

El Capítulo II, Marco Teórico, constituido por los antecedentes de la investigación y las bases teóricas.

El Capítulo III, Marco Metodológico, en el cual se describe el tipo, diseño y fases de la investigación, así como las técnicas e instrumentos para la recolección de datos utilizados.

El Capítulo IV, Comprensión e interpretación de los resultados obtenidos del análisis del focus group, cuestionario aplicado a docentes y del proceso de validación.

El Capítulo V, Plan de acción para la enseñanza escritural centrado en contexto, enseñanza, aprendizaje y procesos (CEAP).

El Capítulo VI, Conclusiones y recomendaciones, donde se sintetizan las reflexiones derivadas de cada uno de los objetivos planteados en la investigación, así como sugerencias para la implementación del plan.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La escritura es considerada una competencia básica que debe ser desarrollada por todos los estudiantes al finalizar el período escolar obligatorio, siendo las instituciones educativas las garantes de ese proceso. Es así, que la lengua escrita como objeto de enseñanza - aprendizaje puede ser abordada desde diferentes enfoques dentro de los se encuentran: el gramatical, el funcional, el de contenidos y el de procesos. El primero, se fundamenta en la corrección lingüística y aspectos formales de la escritura; en el segundo la escritura tiene una finalidad específica (informar, opinar, persuadir, etc.). El modelo basado en contenidos concibe la lengua como un medio para obtener y recibir información y finalmente, el enfoque de procesos que se interesa en los aspectos cognoscitivos de la escritura. Cassany, Luna & Sanz (2000, citado en Caldera, 2003).

Ahora bien, la escritura es una actividad compleja, por tal motivo tanto el docente como el estudiante deben hacer uso de estrategias eficaces que les permitan consolidar con éxito las tareas involucradas en ella, y además adecuar esas estrategias a cada una de las etapas del proceso escritural. Es por ello, que la autora en este estudio consideró el enfoque de procesos como el más expedito para el logro de los objetivos planteados en él. Del mismo modo en la investigación consideró las fases de planificación y revisión, por ser las más tangibles por estudiantes; es bueno aclarar que la fase de redacción (en cuanto a procesos cognitivos) se estudió de forma somera, debido a que esta no se puede deslindar del carácter recursivo que caracteriza los procesos cognitivos que participan en la escritura.

Retomando la idea del párrafo anterior, al ser la escritura una actividad compleja, esta genera obstáculos en los estudiantes, lo cual conlleva a que estos desestimen su

aprendizaje, esta apreciación está basada en lo que determinó la autora en estudiantes de la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG); donde a través de observaciones empíricas y conversaciones informales con otros docentes de la misma institución, pudo establecer que los estudiantes se muestran reacios a realizar tareas escriturales.

En tal sentido, al relacionar los obstáculos psicológicos, retóricos, cognoscitivos y lingüísticos que según Díaz (1999) están presentes en proceso de aprendizaje de la escritura de los estudiantes; con lo observado por la autora de la investigación, podríamos decir en primer lugar, que los factores psicológicos que dificultan la escritura en los estudiantes universitarios son detectables en la falta de confianza en sí mismos al escribir. En segundo lugar, los cognoscitivos están presentes en la poca claridad y manejo distorsionado del tema en sus escritos, que seguramente es consecuencia de la falta de lectura, documentación y reflexión acerca del mismo. En tercer lugar, si nos referimos a los factores lingüísticos nos encontramos ante diversos problemas netamente relacionados con la expresión de la lengua escrita que presentan a la hora de manifestar sus ideas por escrito, y finalmente los factores retóricos que pueden resumirse en la supresión de algunos aspectos de la situación comunicativa en la que se produce el texto como por ejemplo: la audiencia, el género, y la función comunicativa del texto producido.

Por otra parte, pudo evidenciarse también que los docentes en su mayoría asignan actividades escriturales a sus estudiantes sin enseñarles estrategias de planificación, textualización y revisión de textos; y en algunos casos, sin siquiera conocer la estructura del texto que están solicitando hacer a los alumnos, lo que denota la ausencia de planificación en la actividad asignada. Ante esto, el estudiante se inclina a copiar y pegar información de otros textos de forma desordenada, sin considerar los aspectos inmiscuidos en la situación comunicativa del mismo, y esto trae como consecuencia la generación de escritos incoherentes, no cohesionados ni adecuados al entorno académico en el que se desenvuelven, y que de ninguna manera representan el aprendizaje que debió adquirir el autor a través de la tarea de escritura asignada.

Otro aspecto evidenciado en este estudio, fue la didáctica de la escritura enmarcada en el enfoque de producto de los docentes, quienes utilizan las tareas escriturales exclusivamente para cumplir criterios de evaluación, y además de ello, asumen que los estudiantes deben saber escribir y conocer géneros académicos relacionados a la carrera que cursan; lo cual no es necesariamente cierto. La cuestión empeora cuando los profesores a pesar de percibir debilidades escriturales en el estudiante, prefieren considerarlas ajenas a su responsabilidad de formación, y rechazan hacerse cargo de su enseñanza, en contraposición a lo planteado por Vélez (1999):

Puesto que todo pensamiento está a la altura de su expresión, resulta absurda y carente de eficacia la labor de corregir el aspecto externo de un escrito en la creencia de que, por el mismo hecho, mejorará su concepción. Corregir las palabras, sin modificar al que escribe, deja intacto el problema. (p. 221).

Estas actitudes dejan de lado la alfabetización académica, que según Carlino (2013), puede llegar a convertirse en una alternativa para potenciar en el estudiante los procesos de lectura y escritura desde las diversas áreas de conocimiento que se imparten en la universidad, para que estos sean capaces de argumentar, debatir y exponer criterios e ideas en cualquier área de conocimiento.

Esta postura de Carlino (ob.cit), motivó a la autora de esta investigación a trabajar con estudiantes del primer semestre del Proyecto de Carrera: Contaduría Pública; a fin de que ante los retos exigidos por las situaciones comunicativas formales del área, estos puedan hacer uso de estrategias de producción textual que les garanticen el éxito en el ámbito de la escritura académica relacionado con su campo disciplinar.

Se debe agregar que, además de los obstáculos concernientes a la enseñanza de la escritura previamente mencionados, en esta investigación se consideraron los que se derivaron de una situación sobrevenida como lo fue la de la pandemia mundial causada por el Covid-19 acaecida en el mes de diciembre de 2019, y que afectó además de la salud de muchos docentes y estudiantes, la modalidad de la enseñanza y aprendizaje en todos los niveles de educación en la República Bolivariana de Venezuela. Pasando esta de ser de manera presencial en las aulas de clase, a una Educación a Distancia (EAD), mediada por el uso de ordenadores y los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

Este hecho precipitó abruptamente la migración de la escritura impresa o analógica, a la electrónica que tiene características particulares; y que además generó una serie de contratiempos que de acuerdo con Miratía (2004), podemos mencionar algunos: desconocimiento sobre la EAD y los EVA, imposición del cambio, poca claridad metodológica y pedagógica; desconocimiento sobre el uso de las tecnologías usadas en la EAD y los EVA, carencia de recursos tecnológicos, problemas de conectividad y ancho de banda, entre otros.

Los contratiempos mencionados obligaron tanto a docentes como a estudiantes a modificar las formas de elaboración, adquisición y comunicación del conocimiento; creando nuevos entornos pedagógicos capaces de salvar las distancias y utilizando sistemas que permitan la continuidad de los procesos educativos. Para esto, se implementó el uso de herramientas como: *Whatsapp*, Correos electrónicos, *Zoom*, *Google Classroom*, entre otros. Estas mismas herramientas se utilizaron en la enseñanza y aprendizaje de los procesos involucrados en la escritura en el entorno universitario en el transcurso de este estudio.

En ese mismo contexto, fue necesario mirar de manera crítica, creativa y propositiva la forma en que los docentes asignaban las tareas de escritura en el entorno académico, a fin de que estas sirvieran para la adquisición de nuevos conocimientos; en ese sentido, esta investigación propone algunas consideraciones y recomendaciones que servirán para enfrentar los obstáculos relacionados con el uso o desuso de estrategias adecuadas para mejorar el proceso de escritura en la universidad.

De lo anteriormente expuesto, y tomando en cuenta que el tema de esta investigación guarda relación con la enseñanza de la escritura académica considerando los procesos involucrados en esta, nos planteamos la siguiente interrogante: ¿Cómo generar un plan de acciones estratégicas desde el enfoque procesual para favorecer el enseñanza de la escritura académica en estudiantes de pregrado?

Objetivo general

Generar un plan de acciones estratégicas desde el enfoque procesual para favorecer la enseñanza de la escritura académica en estudiantes de pregrado.

Objetivos específicos

1. Determinar cómo los estudiantes de pregrado del proyecto de carrera Contaduría Pública, planifican y realizan sus producciones escritas.
2. Determinar el ciclo de monitoreo o revisión que realizan los docentes de pregrado de la carrera Contaduría Pública, cuando asignan tareas de escritura.
3. Proponer un plan estratégico para la planificación, textualización y revisión de la producción escrita para estudiantes universitarios.
4. Validar el plan de acciones estratégicas para la enseñanza de la escritura académica en estudiantes de pregrado.

Justificación

Esta investigación plantea el Plan CEAP para favorecer el proceso de enseñanza de la escritura académica en estudiantes de pregrado; el cual ayudará al docente a solventar carencias en el manejo teórico práctico de estrategias escriturales; y al mismo tiempo concederá al estudiante de Educación Superior la oportunidad de adquirir habilidades de escritura que le serán útiles a fin de que pueda expresar sus conocimientos de forma clara, ordenada y precisa; tanto en la universidad como en cualquier otro contexto académico. Es importante resaltar que aunque este estudio se centra en los procesos escriturales de los estudiantes, es el docente quien aplicará el plan de escritura procesual desarrollado por la autora de esta investigación.

Finalmente, los resultados de este Trabajo de Grado pueden ser utilizados, a mediano y largo plazo, como sustento teórico o práctico en la elaboración de estudios relacionados con la enseñanza de la escritura en diferentes niveles del Sistema Educativo Venezolano, y así contribuir en el diseño de propuestas metodológicas que fortalezcan la capacitación docente en el área.

Alcance

Esta investigación se realizó en la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG), específicamente en la sede ubicada en la Urb. Chilemex en Puerto Ordaz, municipio Caroní, estado Bolívar. El periodo de abordaje de la investigación se efectuó durante la cohorte 2019-II y 2020-I. Además, involucró estudiantes y profesores del 1er semestre cursantes de la unidad curricular: Comprensión y Expresión Lingüística, del proyecto de carrera: Contaduría Pública. Las áreas de conocimiento que se abordaron fueron: escritura académica y proceso escritural.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El marco teórico está conformado por dos apartados, el de los antecedentes de esta investigación, donde se expondrán trabajos relacionados con el objeto de estudio, y el de las bases teóricas que fundamentan este trabajo.

Antecedentes

Para elaborar los antecedentes de esta investigación se consultaron artículos científicos y trabajos relacionados con la temática de estudio, entre ellos está el de Marinkovich (2002), titulado: *Enfoque de procesos en la producción de textos escritos* de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Donde la autora hace una revisión acerca de los aportes de los modelos teóricos cognitivos y sociocognitivos de escritura de las últimas décadas; logrando establecer que ante la dificultad de formular un modelo que reúna todos los factores que entran en juego en la escritura, no es aventurado conjeturar que el enfoque basado en el producto ha cedido el paso definitivamente al enfoque centrado en el proceso, el que, a la luz de los aportes de las teorías psicológicas, lingüísticas y sociales, permite acercarse a lo que realmente sucede cuando se escribe.

Esta investigación guarda relación con el presente Trabajo de Grado, ya que en el mismo se planteó como objetivo principal la propuesta de un plan de acciones estratégicas, para orientar al estudiante en los procesos que este debe realizar para efectuar adecuadamente tareas de escritura académica. De igual forma la investigación de Marinkovich (ob.cit), brinda sustento teórico al presente trabajo al afirmar que el enfoque de procesos es el que más se acerca a lo que realmente sucede en la mente del sujeto cuando este escribe.

Así mismo, consideramos lo aportado por Albarrán (2005), en *La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita* desde la Universidad de los Andes en Venezuela, quien luego de analizar varios enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura; concluyó que el enfoque procesual busca la concienciación

tanto en el docente, como en el estudiante de la existencia de las operaciones mentales de la composición escrita (planificación, textualización y revisión); de manera que cada vez que realicen actividades mentales que involucren la escritura, utilicen esas operaciones.

Otro aspecto importante que deriva de la investigación de Albarrán (2005), y está estrechamente relacionado con este Trabajo de Grado, es que centra la importancia del proceso de escritura en el estudiante y no en el texto escrito, ya el autor enfatiza que lo importante es que este mejore el proceso de producción de composiciones escritas, más allá de la redacción de textos de calidad desde el punto de vista gramatical. En este punto, coincide plenamente en el sentido de esta investigación, ya que en esta se observa el progreso del estudiante durante todo el proceso de la producción de escritos para orientarlo a fin de que utilice las técnicas y estrategias adecuadas a sus conocimientos y habilidades.

A su vez, se estudió el trabajo de Rosas, (2006), del Instituto Universitario Tecnológico de Ejido (I.U.T.E) en el estado Mérida, Venezuela quién en su trabajo titulado: *El texto académico: Una aproximación a su definición*. Revisó una serie de definiciones sobre texto, tomando en cuenta las diferencias y semejanzas entre una definición y otra, para luego hacer referencia al texto académico como un género textual, el cual se produce en los recintos académicos. Concepto que coloca esta investigación dentro de límites epistemológicos comunes a este Trabajo de Grado.

Por su parte, Vas (2010) en su *Modelo teórico metodológico para la enseñanza de la escritura* nos presenta un prototipo teórico-metodológico para la enseñanza de la escritura dirigido a profesores de Educación Superior, donde reflexiona sobre la problemática referida al dominio de la competencia escritural de parte de los estudiantes universitarios, y la necesidad de propuestas didácticas concretas que involucren todos los factores implícitos en la enseñanza-aprendizaje de la misma. Aspectos que coinciden en el sentido de esta investigación que responde a esa necesidad y en consecuencia, propone un plan de acciones estratégicas desde el enfoque procesual para favorecer el aprendizaje de la escritura académica en estudiantes de pregrado, donde esta sea considerada dentro de un marco lingüístico,

como un proceso cognitivo, y además como instrumento social que se realiza en un entorno pedagógico, didáctico y estratégico. En concordancia con el modelo psicosociolingüístico planteado por Vas (ob. cit.).

Otro trabajo investigativo considerado fue el de Cassany (2000), *De lo analógico a lo digital*, donde el autor concluye que considerando la irrupción de la virtualidad en el ámbito de la didáctica de la escritura, es necesario que los involucrados se adapten a ella dejando atrás la forma tradicional de la educación.

En ese sentido, Cassany hace una caracterización de la escritura en los ámbitos: pragmático, discursivo y del proceso de la composición, considerando tanto el entorno analógico o tradicional, como el entorno digital. Este contraste sirvió de insumo para la elaboración del Plan CEAP, el cual se adapta perfectamente a los aspectos que fueron trastocados en la enseñanza de la escritura por la irrupción del nuevo entorno de producción escrita: el digital.

En definitiva, las investigaciones descritas guardan relación con este Trabajo de Grado, ya que evidencian una serie de causas y consecuencias que tienen que ver con obstáculos presentes en los procesos de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la universidad. De igual forma responden a la necesidad de propuestas destinadas a subsanar carencias de formación tanto de docentes, como de estudiantes en esos espacios, que en resumidas cuentas es el objetivo que subyace a esta investigación.

Bases Teóricas

La Escritura

La escritura de acuerdo con Cassany (1999), es una manifestación social de la lengua en un lugar y tiempo específico, y además es compartido por un grupo en particular. Esta concepción coincide con la de Vas (2010), al considerarla como un “proceso psicosociolingüístico en permanente vinculación con el componente pedagógico” (p.7), lo cual sumerge al proceso escritural en una práctica funcional y significativa tanto en el espacio académico como en cualquier aspecto de la vida humana.

Así pues, que partiendo de esas definiciones caracterizaremos la escritura como un proceso interactivo, estratégico y lingüístico en el cual quien escribe debe pasarse por

diferentes etapas o fases (planificación, textualización y revisión), a fin de lograr controlar y regular las estrategias cognitivas que le permitirán solventar los obstáculos escriturales a los que se deberá enfrentar tanto en su vida académica como en los que tienen que ver con su propia cotidianidad.

A continuación, con el fin de situar la visión teórica en la que se fundamentó esta investigación, presentaremos una breve descripción de la evolución de los diversos enfoques de la enseñanza de la escritura, la cual hasta antes del siglo XX era concebida desde un enfoque de producto, donde se consideraban como baremos de evaluación de la misma la gramática, ortografía y aspectos formales de la escritura, es decir los aspectos superficiales del texto (Cervantes, 2015).

A finales del siglo XX, en Estados Unidos, se contempló la escritura desde una nueva perspectiva, la cual consideró el comportamiento, y estrategias utilizadas por los escritores para solventar los diversos problemas escriturales que les acarrea dicha tarea. A partir de las observaciones realizadas por psicólogos pedagogos y profesores de la época ante este hecho, nació el enfoque de procesos, que es el que nos ocupa en esta investigación. Cabe destacar que esta nueva visión de la escritura estuvo influenciada por la psicología cognitiva que sirvió de base para dilucidar la actividad y operaciones mentales que están detrás de la escritura. (Cervantes, ob.cit).

Dentro de los aportes más importantes del enfoque de procesos están los estudios de Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1992), quienes en sus modelos cognitivos de escritura consideraron los procesos que tienen lugar en la mente del que escribe, y las diferentes estrategias que utilizan o no para solventar los obstáculos o problemas escriturales. Cabe destacar que los modelos cognitivos sirvieron de insumo importante en el cumplimiento del tercer objetivo de este trabajo, ya que propuesta del CEAP tiene como fuente orientadora, el modelo de Flower y Hayes (1981), el cual en cada etapa, conlleva a un proceso reflexivo de orden escritural. Los procesos cognitivos básicos que la propuesta considera son la reflexión, comprensión y valoración, sin negar la existencia de otros que se pueden articular de forma intencional o súbita en el desarrollo del proceso escritural.

Últimamente, irrumpió un enfoque centrado en el aspecto social de la escritura, el cual considera el contexto donde se producirá el escrito y lo que esto significa en el proceso de su elaboración; en él se concibe la escritura como una construcción colaborativa que resulta de la interacción entre el sujeto y su medio. Desde allí, la escritura es entendida como un proceso social enmarcado en comunidades discursivas (Díaz, 2002; Hernández Rojas, 2005, citados en Cervantes, ob.cit). Este enfoque social, influenció la propuesta de la autora, ya que el Plan CEAP, consta de cuatro fases o ejes fundamentales como lo son: el contexto, enseñanza-reflexión, aprendizaje-reflexión y valoración reflexión. Todos estos desarrollados en comunidades de aprendizaje.

La Escritura Académica

En esta investigación, tal como se menciona en la introducción abordaremos la escritura desde una acepción particular, la académica; considerada por Figueras y Santiago (ob.cit) como toda producción textual realizada dentro grupos de desarrollo intelectual con la finalidad de transmitir de manera clara y objetiva la información que de ellos emerge.

El concepto anterior está en concordancia con los aportes de Carlino (2005), quien entiende la escritura académica como un proceso que demanda habilidades específicas del que escribe, y que a su vez las sitúa en un entorno específico: las instituciones de educación superior. Lo que expresamente está relacionado con contexto en que se realizó esta investigación considerando en que fue realizada con estudiantes pertenecientes a la carrera de Contaduría Pública de la UNEG.

Ahora bien, si consideramos el propósito en que enmarca la escritura académica, es importante mencionar la apreciación de Thaiss y Myers acerca de la misma: “cualquier escritura que cumple un propósito educativo en la universidad” (2006: 4). Esto concuerda, con los resultados obtenidos en la interpretación de la información recabada de los informantes clave que participaron en esta investigación, (Capítulo IV). En donde los estudiantes manifestaron que mayormente usan este tipo de escritura para cumplir con asignaciones relacionadas a su formación académica; y a su vez, los

docentes la usan para facilitar la adquisición de conocimientos de los estudiantes. De allí la pertinencia de la cita.

Por su parte Marinkovich y Salazar establecen que: “La escritura en el ámbito académico constituye el medio privilegiado que utilizan las comunidades disciplinares para la producción y comunicación del conocimiento especializado” (2011: 88). Estos autores consideran que la escritura además de tener carácter epistémico, también es un medio para comunicar el conocimiento que se produce específicamente en los entornos académicos; aspectos que son coincidentes con los aportes de Figueras y Santiago y Thaiss y Myers anteriormente mencionados en este apartado.

Algunos puntos a destacar en lo referido a la escritura académica son la audiencia, en el caso de este trabajo son los profesores y estudiantes; el tema, generalmente relacionados con el área disciplinar en el que se desenvuelve el estudiante; propósito, puede ser describir, explicar o persuadir a la audiencia. De igual forma podemos mencionar que este tipo de escritura es analítica, objetiva y racional. Finalmente la escritura académica se adecúa a los conceptos de cada disciplina o área de estudio. (Cervantes 2015). En el caso de esta investigación la escritura académica se adecuará a los terminos, jerga y conocimientos relacionadas con la Contaduría Pública.

Del Papel al Computador

Hoy en día para enseñar y aprender a escribir se cuenta con escenarios distintos a otrora, ya que estos han migrando de lo analógico a lo digital, cambio que ha trastocado los ámbitos de la producción, transmisión y recepción de la misma. En consecuencia el aspecto pragmático, discursivo y de procesos de la producción escrita son otros. Cassany (2000) detalla algunos de los cambios acaecidos al proceso escritural con esa migración los cuales describimos en los siguientes cuadros:

Cuadro 1

Características de la Escritura en el **Ámbito Pragmático** Considerando el Entorno de Producción

Ámbito pragmático		
Categoría	Entorno analógico	Entorno digital
Interlocutores	Comunidad de habla, Monoculturalidad	Comunidades virtuales, Pluriculturalidad.
Auditorio y disponibilidad de recursos enciclopédicos.	Acceso limitado a destinatarios y recursos enciclopédicos.	Acceso ilimitado a ambos.
Entorno	Mundo presencial con coordenadas físicas.	Mundo virtual y ubicuo.
Canal	Canal visual. Lenguaje gráfico	Canales visual y auditivo. Híper o multimedia.
Interacción	Diferida, transmisión lenta	Simultánea, transmisión instantánea.
Coste	Alto	Bajo

Fuente: Datos tomados de lo Analógico a lo Digital El futuro de la enseñanza de la composición. Daniel Cassany Revista latinoamericana de lectura “*Lectura y vida*” junio 2000 No. 2. Adaptado por Viña (2020).

En el ámbito pragmático, el advenimiento de lo digital favoreció la creación de comunidades virtuales, de usuarios que comparten rasgos multiculturales que se relacionan como grupo gracias a ubicuidad que les proporciona la tecnología; en contraposición a lo que sucede en el mundo presencial o analógico donde las sociedades se conforman en comunidades de habla demarcadas por límites culturales, políticos-administrativos y lingüísticos.

Al mismo tiempo, los beneficios que los entornos digitales ofrecen, facilitan su expansión. Dentro de los beneficios de los entornos digitales podemos identificar su bajo costo en la producción y transmisión, a lo que podríamos agregar el tema ecológico, ya que se reduce significativamente la impresión y por ende el uso del papel. Igualmente la interactividad aunado a los diversos canales comunicativos involucrados en la virtualidad hace que dichos entornos se cubran de un halo atractivo de dinamismo.

Por otro lado si hablamos de ámbito discursivo, el entorno digital rompe con la linealidad del discurso, ya que organiza la información utilizando el hipertexto como estructura básica llevando al lector a preferir textos breves en contraposición a los extensos utilizados normalmente en la escritura analógica. (Cassany, 2000).

En el siguiente cuadro, visualizaremos los contrastes anteriormente mencionados:

Cuadro 2

Características de la Escritura en el Ámbito Discursivo Considerando el Entorno de Producción

Ámbito discursivo		
Categoría	Entorno analógico	Entorno digital
Hilo discursivo	Linealidad. Itinerario único.	Hipertextualidad. Diversidad de itinerarios
Intertextualidad	Intertextualidad retroactiva. Texto cerrado.	Intertextualidad proactiva explícita: enlaces. Texto abierto.
Géneros	Géneros tradicionales: carta, informe, artículos de investigación, invitación, libros, etc.	Géneros nuevos: e-mail, chat, web.
En el plano léxico		Incorporación de anglicismos semiespecializados (chat, attachment, interface) y de abreviaturas relacionadas a esos términos (Re: por respuesta; o FAQ por frequent asked questions (preguntas más frecuentes)).
En el plano sintáctico	Elaboración oracional.	Fraseología específica, sintagmas aislados.

Datos tomados de lo Analógico a lo Digital El futuro de la enseñanza de la composición. Daniel Cassany Revista latinoamericana de lectura “*Lectura y vida*” junio 2000 No. 2. Elaborado por Viña (2020).

En lo que concierne a las características del proceso de la escritura tanto en entornos analógicos como en los digitales a continuación en el cuadro 3 se resumen aspectos fundamentales:

Cuadro 3

Características de Proceso de Composición Considerando el Entorno de Producción

Ámbito del proceso de composición		
Categoría	Entorno analógico	Entorno digital
Eficacia	Procesamiento lento, menos recursos o apoyos.	Procesamiento eficaz: ingeniería lingüística. (Mejores y más elaborados escritos con menos esfuerzo y tiempo).
En lo cognitivo	Sobrecarga cognitiva (El autor debe procesar con recursos mentales “naturales” desde la construcción de un significado hasta la corrección tipográfica).	Descarga cognitiva. Énfasis en lo estratégico. (Se asigna a la máquina la parte más mecánica de la composición, y se enfoca en los aspectos estratégicos).
Recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje	Aprendizaje heterodirigido (La escritura analógica, que exige más interacción presencial con expertos).	Énfasis en los recursos autodirigidos (el lector-autor digital puede aprender de manera notablemente autónoma).

Datos tomados de: De lo Analógico a lo Digital El futuro de la enseñanza de la composición. Daniel Cassany Revista latinoamericana de lectura “Lectura y vida” junio 2000 No. 2. Elaborado por Viña (2020).

Aunado a lo anterior, el entorno digital está provisto de programas y aplicaciones que benefician la producción textual, concediéndole al que escribe la posibilidad de realizar textos más elaborados con un ahorro importante de esfuerzo y tiempo; como por ejemplo, la aplicación word con todo su panel de edición y corrección textual. Lo que en el entorno tradicional significaría al escritor la resolución de obstáculos que van desde la planificación, hasta la versión final del escrito, con todas las operaciones mentales que esto incluye.

Podríamos adicionar que en los entornos digitales los escritores tienen la posibilidad de ser autodidactas en cuanto al uso de las herramientas que este ofrece; es decir el uso del hipertexto permite que la información sea adquirida de acuerdo a la necesidad del escritor de forma auto dirigida; lo que desemboca en un aprendizaje autónomo, sin tanta demanda de tutores o facilitadores. (Cassany, ob.cit).

En definitiva la autora de este estudio coincide plenamente con Cassany en que, efectivamente los entornos virtuales han trastocado de forma significativa lo

relacionado a la producción textual en lo referido a su uso, discurso y procesos involucrados. De ahí que, en el CEAP, se considere uso e implementación de herramientas virtuales para mejorar la viabilidad de la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica.

Las propiedades textuales

El texto es una manifestación verbal comunicativa que puede ser oral o escrita. (Cassany, 2007). Esto es congruente con la propuesta de Bernárdez, (1982), quién además de definir el texto como una unidad lingüística comunicativa, le añade características como la coherencia, intención comunicativa, contexto y reglas propias. Habría que decir también que esas reglas son las que nos permiten la elaboración de los textos, nos referimos a las propiedades textuales, las cuales a efectos de esta investigación nominalizaremos como: adecuación, coherencia y cohesión. Acerca de las cuales Cassany (1999) considera que “Cada una de estas propiedades textuales se corresponde con un nivel de análisis lingüístico o extralingüístico y describe las diversas reglas que ha de cumplir el texto en aquel nivel.” (p. 316).

Con respecto a la primera regla, la adecuación, el que escribe debe considerar que cada lengua presenta variaciones y que todos no hablamos ni escribimos de la misma forma. Por lo tanto, debe elegir el registro adecuado a la situación comunicativa. En definitiva, y siguiendo lo expresado por Cassany (ob.cit), la adecuación es la propiedad del texto que determina, el registro lingüístico que utilizaremos al escribir en un contexto determinado, en ella prela la valoración del lector.

Por su parte, la coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información, relevante o no; y organiza la estructura comunicativa de manera determinada. Acerca de estos dos aspectos, Teun Van Dijk (1977, 1978), propone la noción de macroestructura, a la que define como: la representación abstracta de la estructura global del significado del texto. Una especie de esquema que contiene todas las informaciones del escrito y las clasifica según su importancia e interrelaciones.

En ese esquema se debe tener en cuenta la organización, el desarrollo de cada idea, el orden de estructuración de los datos, y el desarrollo de los párrafos. De acuerdo con

esto, y concordando con Cassany (2007), la coherencia es la encargada de la información, su organización y utilidad en el texto. Así mismo, Bernárdez (1982) considera que el significado del texto recae sobre la coherencia, ya que es necesaria para percibir el texto como unidad comunicativa y no como simples enunciados sin relación. Es por medio de la coherencia que se desarrolla el texto y se le da el sentido, encargándose que las diferentes ideas se relacionen entre sí.

En cuanto a la tercera regla (cohesión), como mecanismo encargado de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás, y en definitiva la comprensión del significado global del texto; es definida de acuerdo con Cassany (ob.cit), como la propiedad que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión (estudiadas por autores como Hallyday y Hassan (1976), Rigau y Bernárdez (1982); quienes exponen una exhaustiva lista de formas de cohesión). De igual forma, Bernárdez (1982), considera que la cohesión es la relación existente entre ciertos elementos de diferentes oraciones que pertenecen a un texto, se refleja en la abundancia o carencia de conectores que permiten comprender el mensaje. La cohesión conecta entre sí los elementos de la superficie textual a partir de las dependencias gramaticales.

Es así que, a efectos esta investigación y de acuerdo a lo planteado por Bernárdez y Acosta (1982), la coherencia es de naturaleza principalmente semántica y trata del significado del texto; mientras que la cohesión es una propiedad superficial, de carácter sintáctico que trata de cómo se relacionan entre sí las frases. (Cassany, 1999). Por su parte la adecuación determina, el registro lingüístico que utilizaremos al escribir en un contexto determinado (gráfico 1). Estas reglas deben ser consideradas en cada una de las etapas del proceso de escritura, de allí la importancia del estudio de las mismas.

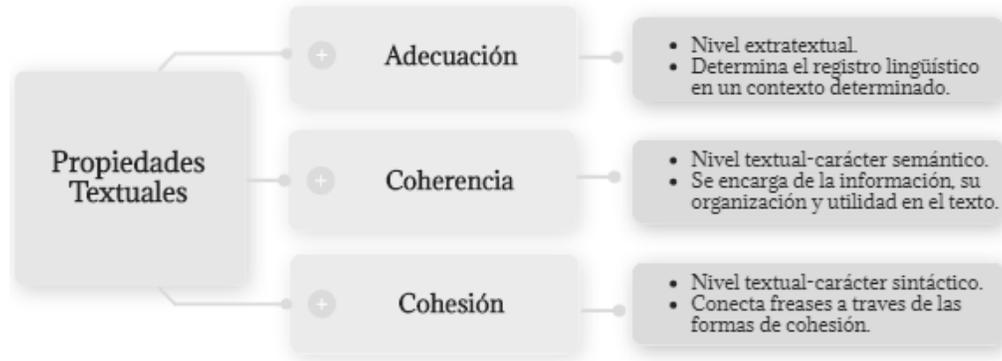


Gráfico 1. Propiedades Textuales. Elaborado con datos tomados de Cassany, D. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Anagrama. Y Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe. Elaborado por Viña (2020).

Algunos Modelos de Producción Escrita Bajo el Enfoque de Procesos

Partiendo del hecho de que la producción textual es un proceso complejo para su mejor explicación son necesarios los modelos de escritura, que son concebidos como “una hipótesis dinámica que intenta describir los procesos mentales implicados en la composición, además de los factores que inciden en estos procesos y de los recursos y características cognitivas de los escritores” (Mata, 1997: 26, citado en Cervantes, 2015).

En lo referido a los modelos de etapas, estos se caracterizan básicamente por su visión lineal de la escritura, en ellos el que escribe debe prescribir, para luego escribir y luego reescribir; todo esto en una serie de etapas independientes una de la otra. Los modelos de etapas sirvieron de insumo para la incursión de nuevas representaciones que explican la escritura cambiando la visión lineal por una visión interactiva de la escritura, donde todos sus elementos se relacionan. (Cervantes, ob.cit). Esta investigación está basada la premisa de la recursividad de los procesos de la escritura plantada por Flower y Hayes (1981) modelo que en siguiente apartado explicamos.

Modelo de Flower y Hayes

El modelo de Flower y Hayes (1981), plantea los pasos llevados a cabo por el que escribe cuando este se dispone a hacerlo. Forma parte de los modelos cognitivos y por ende, deja de lado la concepción lineal planteada por los modelos de etapas; para entonces hacer una propuesta de qué cosas hay que pensar y hacer antes, durante y después del proceso escritural.

Estos procesos fueron nominalizados por los autores como: planeación, transcripción y revisión, los cuales pueden realizarse por el escritor de manera recursiva las veces que considere necesario. Este modelo pretende la organización de los procesos en base a tres elementos: el entorno de la tarea y la situación comunicativa; la memoria a largo plazo y el proceso de la escritura.

El primer elemento considerado en el modelo, es la del entorno de la tarea, es decir “la situación concreta en la que se produce el texto” (Camps, 1990:5). En este primer elemento se incluye el problema retórico y el texto en sí. En el problema retórico es donde consideramos todo aquello que condiciona el texto a escribir, es decir, debemos dar respuesta a aspectos como: para qué se va a escribir; quién leerá el texto; qué canal se utilizará para difundirlo; qué tema se tratará en el escrito y finalmente procuramos adecuar el texto usando un registro pertinente de redacción.

En función de lo anterior, el Plan CEAP pretende que el estudiante universitario reflexione de forma individual y en comunidad de aprendizaje, sobre los aspectos de las expresiones escriturales que desarrolla, es, aprender a escribir reflexionando y reflexionar escribiendo, hacer y pensar, pensar y hacer, para alcanzar el nivel de comprensión y entendimiento de la acción escritural. Esto, no solo en entorno de la tarea sino en la totalidad de los procesos de la acción escritural.

El segundo componente que considera en la propuesta de Flower y Hayes es la memoria a largo plazo, donde está incluido todo el bagaje cultural del que escribe acerca del tema, una posible audiencia y formas de escribir el mismo. Camps, (1990). Generalmente los conocimientos previos del que escribe no son suficientes para desarrollar la escritura adecuadamente, por lo que recurrirá al arqueo bibliográfico que le permitirá reforzar los elementos y argumentos que conformarán su escrito.

Finalmente están los procesos de planificación, redacción y revisión del escrito; todos ellos gestionados y vigilados por un órgano de control, también llamado monitoreo que se encarga del orden, interacción y recursividad de los procesos. (Flower y Hayes, 1981).

Cabe destacar que la estructura específica del Plan CEAP contiene como elementos centrales la planificación reflexión escritural, la acción reflexión escritural y la valoración reflexión escritural centrados en los procesos cognitivos y lingüísticos donde se involucran docentes y estudiantes. En concordancia con el modelo expuesto que en definitiva es la fuente orientadora para esta propuesta, ya que está centrado en la cognición, específicamente en el análisis el cual conlleva a un proceso reflexivo de orden escritural

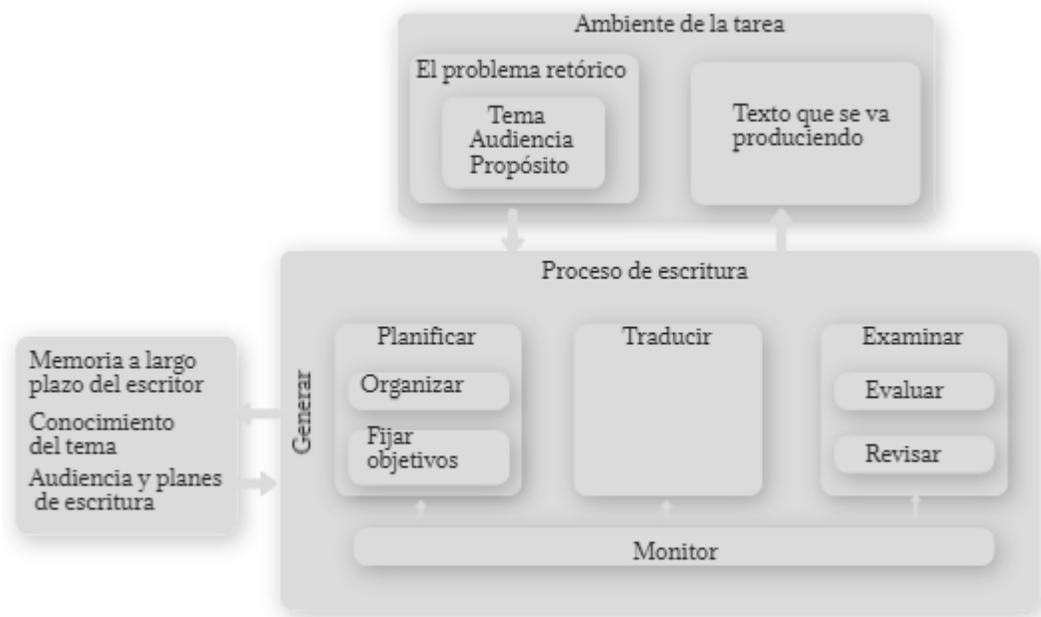


Gráfico 2. Modelo del proceso cognitivo de la escritura. Fuente: Flower y Hayes 1981:370

Procesos de la escritura: Planificación, Textualización y Revisión

El modelo de Flower y Hayes configura el proceso de la escritura a través de los siguientes subprocesos: la planificación, que es donde son definidos los objetivos del texto a producir y además se representa internamente el conocimiento a desarrollar en el texto a escribir. Es aquí donde el escritor hace el plan a seguir para consolidar la tarea escritural. Es aquí donde emergen ideas acerca del texto a escribir.

Además, es en la planificación donde escritor se fija las metas generales y específicas del escrito, respondiendo a la audiencia, tema y propósitos de la escritura. (Cervantes, 2015). Cabe destacar que aunque la planificación generalmente se realiza en un primer momento del proceso de producción, esta puede presentarse en cualquier instancia de la escritura, atendiendo a la recursividad en la que está enmarcada. En algunos casos el escritor debe decidir en la planificación, el uso de estrategias dominadas por el esquema textual, por el conocimiento o las constructivas. (Briceño, 2014)

En las estrategias dominadas por la tipología textual, el que escribe debe tener claro el propósito del escrito, y solo tendrá éxito en su implementación si conoce el esquema textual adecuado. Por otro lado, la planificación dominada por el conocimiento permite al escritor organizar y jerarquizar adecuadamente la información del tema sobre el que escribirá. Finalmente, en la planificación constructiva debe establecer sus propios objetivos, criterios y planes para ejecutar el texto. En este tipo de estrategias el escritor debe ser capaz de resolver diversos obstáculos es escriturales lo que hace mas complejo el proceso escritural. (Briceño, ob.cit.)

Es, así pues, que, a efectos de esta investigación, las estrategias de planificación que considera el Plan CEAP, están orientadas principalmente por las de tipo constructivo; considerando que lo que se persigue, es que los estudiantes de pregrado puedan solventar los problemas escriturales que les representa la escritura académica.

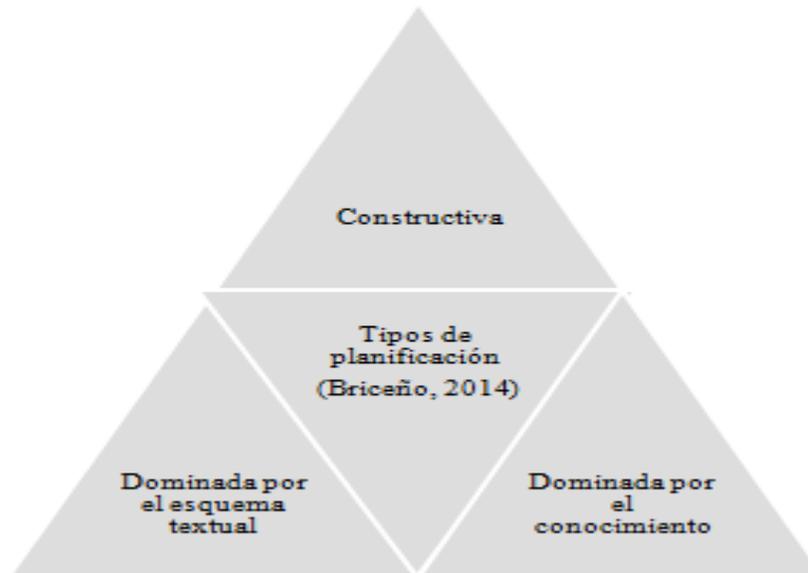


Gráfico 4. Representación del problema retórico en escritores expertos y neófitos. Elaborado con datos tomados de Briceño (2014). El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica. (Disertación de Maestría), Facultad de Educación: Universidad de Tolima, Ibagué. Elaborado por Viña (2020).

La Textualización

En la textualización es donde convertimos el contenido organizado previamente en lenguaje escrito, es decir, la manera de convertir las ideas en texto. En este sub proceso, se deben considerar dos aspectos las normas de la escritura (morfológicas, semánticas y léxicas) y la organización y jerarquización de las ideas. (Caldera y Bermúdez, 2007). Es en este momento es cuando se realizan los borradores, los cuales aceptaran revisiones y ediciones considerando las metas generales y particulares que se planteó el que escribe al momento de la planificación.

Ahora bien, producir un texto escrito es una destreza lingüística aprendida, pero en el proceso de traducción (textualización) convergen repentinamente un número de

restricciones que no existían en la planificación, esto conlleva a hacer uso del carácter recursivo de la escritura y solventar los obstáculos.

La Revisión

La revisión es el subproceso donde el autor valora y examina las ideas plasmadas en el texto. Se realiza para mejorar la versión final del escrito revisando en todo momento que este cumpla con los objetivos que se planteó inicialmente. Para ello, el que escribe compara su producción textual con la planificación, a fin de constatar que este responda a los propósitos, tema y audiencia. De no ser así procede a la edición del mismo.

Este es un proceso recursivo, (igual que la textualización y revisión), que desarrolla las competencias escriturales del que escribe, observa todos los aspectos del texto, es flexible, propicia la toma de conciencia de la actividad escritural. (Morales y Espinoza, 2003). Ahora bien, es el que escribe, es quien revisa su proceso de escritura sin embargo es importante la incorporación de otros revisores para apoyar el proceso. Por ejemplo compañeros de estudios, facilitadores o expertos en el tema.

En ese mismo contexto, hay que agregar que la revisión se subdivide en dos subprocesos, el de la evaluación y la edición. En la primera se examina el escrito comparándolo con el plan inicial, este sub proceso no necesariamente se realiza al final de la escritura, sino que se puede dar en cualquier momento de la producción textual. (Cassany, 2005a). La edición por su parte, es la corrección del texto basado en los errores detectados en la comparación de lo escrito con lo planificado. Es realizado automáticamente por el escritor, aunque en algunos casos este no siempre posee los conocimientos necesarios para operar y corregir el texto, es por ello que es importante la intervención de terceros tal como mencionamos en párrafos anteriores.

Finalmente, el modelo descrito es una de las principales bases teóricas de esta investigación debido a que todo proceso de escritura implica la ejecución de las etapas de planificación, textualización y revisión propuestas por Flower y Hayes (1981); además el modelo sugiere criterios para sistematizar la enseñanza del proceso escritural. Por ejemplo: surgimiento de las ideas, jerarquización de las mismas, objetivos planteados, su reformulación, entre otros. Estos criterios serán considerados

en las acciones estratégicas que propondremos en esta investigación, para favorecer el proceso de aprendizaje de la escritura en estudiantes de pregrado.

Modelo de Bereiter y Scardamalia

El modelo de Bereiter y Scardamalia está enmarcado dentro del enfoque cognitivo, en él, los autores describen los procesos que son asumidos por los escritores novatos y expertos cuando se disponen a realizar su escritura. Para el primer caso, desarrollaron el modelo de “decir el conocimiento” y en el segundo el de “transformar el conocimiento” que en este caso, ejerce una marcada influencia en la presente propuesta.

De acuerdo con los autores “decir el conocimiento” es escribir considerando un tópico acerca del tema que se va a tratar en el texto, a partir de un género conocido. Por lo tanto, el acto se conforma en una especie de transcripción del lenguaje, donde el escritor mezcla lo que recuerda acerca del tópico, con sus valoraciones u opiniones personales. Caso contrario sucede en el modelo de “transformar el conocimiento”, ya que en este, el autor construye nuevos aprendizajes a través de la escritura, lo cual representa un nivel más avanzado de procesos mentales. (Bereiter y Scardamalia, 1992). Es así, como diferencian a los escritores maduros de los inmaduros, estableciendo que las destrezas escriturales dependen de las estructuras cognitivas de los que escriben.

El modelo de Bereiter y Scardamalia, está influenciado por el de Flower y Hayes (1981), porque ambos buscan explicar los procesos mentales cuando se realizan tareas escriturales, solo que en el primero, los autores destacan lo que sucede con el conocimiento en la mente del escritor.

A continuación, en el Gráfico 5, se representa el modelo de “decir el conocimiento”, donde el autor busca en su memoria aspectos del tema y género textual que va a realizar. Para lograrlo, recurre a identificadores que le permitan recrear el tema y estructurarlo de acuerdo al tipo de texto que desea escribir. (Álvarez y Ramírez,

2006). Es decir, la escritura está basada en una serie de en la asociación de los indicadores, donde no se establecen objetivos. En fin, solo se transcribe una repetición de los que se sabe del tema; en tal sentido, los textos producidos bajo este modelo, en algunos casos pueden ser coherentes con el tópico más simple, sin embargo carecen de cohesión de ideas, ya que reflejan lo que está presente en la memoria del que escribe.

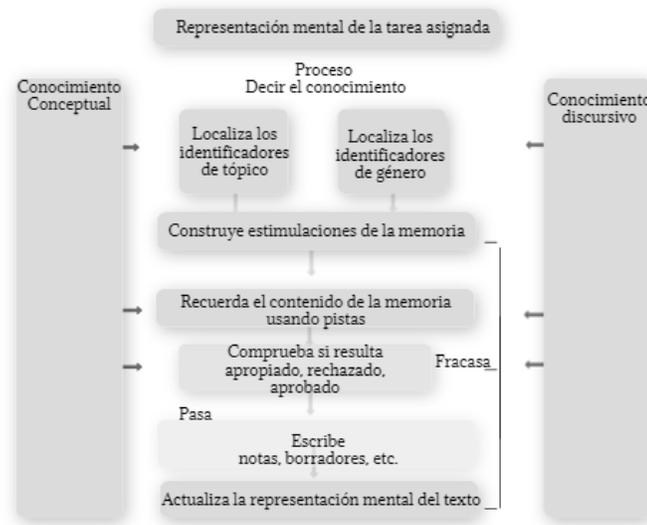


Gráfico 5. Modelo de “Decir el conocimiento”. Fuente: Scardamalia Bereiter 1992:45

En paralelo, está el modelo transformar el conocimiento (Gráfico 6), que contiene el anterior (decir el conocimiento), como un subproceso; y donde la escritura es representada como un proceso de resolución de problemas definidos en dos espacios: el de contenido y el retórico; y cuya ejecución requiere de procesos cognitivos de orden superior referidos a las representaciones del texto, creencias y deducciones y a su relación con los objetivos de la escritura. (Bereiter y Scardamalia, 1992). Podemos decir entonces, que en este modelo la formulación de objetivos rige en todo momento el proceso escritural y la resolución de los problemas que ella implica en cada uno de los espacios involucrados.

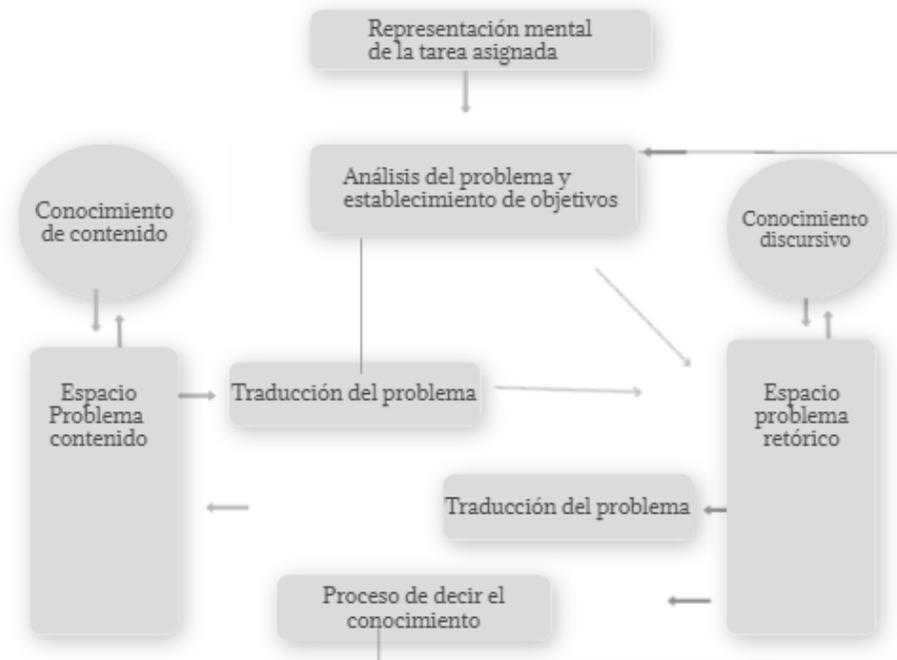


Grafico 5. Modelo de Transformar el conocimiento. Fuente: Scardamalia y Bereiter, 1992: 47

En definitiva, basados en lo anteriormente expuesto podemos reafirmar la escritura como una serie de procesos recursivos que suceden en la mente del escritor; de allí la importancia de la concientización que hay que procurar en los estudiantes para que estos al realizar tareas de escritura consideren además de sus representaciones mentales, aspectos como la formulación de objetivos, estrategias a utilizar, la estructura o tipología textual a usar entre otros.

En consecuencia, el modelo de Bereiter y Scardamalia (1992), se considerará en la propuesta de un plan estratégico para la planificación, textualización y revisión de la producción escrita de los estudiantes; ya que constituye un referente interesante para entender el proceso de escritura y generar estrategias didácticas que faciliten su enseñanza y aprendizaje. Además de esto, desde la perspectiva de la autora, toda propuesta de escritura debería estar dirigida a la formación de escritores expertos que sean capaces de autorregular los procesos cognitivos que intervienen en cada una de las etapas de cualquier tarea escritural que se planteen.

Estrategias Didácticas

Las estrategias didácticas pueden definirse como una serie de decisiones de enseñanza planificadas que toma un facilitador con la finalidad de construir conocimientos conjuntamente con sus estudiantes. Es decir, son orientaciones que impartimos acerca de un área de conocimiento sobre la base del por qué y para qué queremos que ellos lo comprendan. (Anijovich, 2009). En tal sentido, podemos decir que las acciones de enseñanza adoptadas por los docentes influyen en el aprendizaje de sus alumnos. De ahí la importancia de seleccionar y aplicar estrategias pertinentes.

En ese contexto, es importante destacar que las estrategias didácticas tienen dos dimensiones: la reflexiva y la de acción. En la primera el docente realiza la planificación, considerando un previo análisis y comprensión del contenido curricular, además de la contextualización del contenido. En la segunda dimensión, es cuando se ponen en marcha las decisiones tomadas. (Anijovich, ob. cit.).

Además de las dimensiones que conforman la escritura, estas se contemplan a su vez tres momentos: el de planificación, el de la acción y el de la evaluación, donde se reflexiona acerca de los resultados obtenidos a fin de constatar si la estrategia fue efectiva o no. De eso se desprende que a pesar que el aprendizaje es un proceso que ocurre en el tiempo, no necesariamente es lineal, y además puede producirse en contextos diversos. En fin, es un proceso que no termina nunca.

Por tal motivo, es necesario que tanto docentes, como estudiantes a fin de realizar procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica, y por el hecho recursivo en la que esta se enmarca entren en un proceso de reflexión-acción-revisión y modificación continua de las estrategias a utilizar.

La Metacognición desde la Perspectiva de Flavell

John Flavell, para el año 1970 crea el concepto de metacognición para hacer alusión a la “cognición acerca de la cognición” es decir, pensar y evaluar los procesos de pensamiento en la acción, es poder dilucidar cómo se da el

pensamiento y cómo ese pensamiento puede ser monitoreado a medida que el sujeto acciona las ideas, por ello Flavell habla de pensar acerca de lo pensado.

Es importante, establecer la diferencia entre cognición y metacognición, a saber de Flavell (1996): "La cognición se entiende como el desarrollo de la mentalidad humana, a través de procesos como recordar, procesar información, la atención y la percepción. La metacognición es el conocimiento y regulación al control consciente y deliberado de la actividad cognoscitiva" (p. 32). Para ilustrar estas ideas del autor, se considera la activación cognitiva que hace un estudiante cuando realiza un resumen, síntesis o análisis cuando realiza una lectura, en ese proceso la metacognición se activa cuando este retiene de forma consciente los conocimientos empleando como recursos, esquemas, mapas, notas entre otras para poder recordar y así poder tener control de los procesos de la memoria, el cual está supeditado por la autovaloración y el control ejecutivo (Flavell, ob. cit.) Estos dos elementos juegan un papel crucial en la metacognición porque el sujeto se vuelve consciente de sus procesos a la par que regula o autoadministra el propio conocimiento.

Para el caso de la conciencia o metamemoria, es cuando la persona presenta un verdadero conocimiento de lo que se presenta, por lo tanto hace uso efectivo de los recursos cognitivos para poder resolver una actividad o tarea de forma efectiva; para el caso de la memoria ejecutiva está relacionada con la habilidad de controlar o regular las estrategias de cognición (adquisición, evaluación, repetición, etc.) con el fin de obtener los mejores resultados en la tarea propuesta

Es así que Flavell establece que la metacognición reviste una importancia en cualquier actividad cognitiva como es el caso de: comprensión lectora, aprehensión oral, atención, resolución de problemas, recepción y variadas

formas de autocontrol (Flavell, 1996). Para poder llegar satisfactoriamente a la resolución de una tarea, Flavell (ob. cit.) propone que el sujeto debe pasar por unas actividades, como lo son: planeación, monitoreo, revisión y evaluación, los cuales presentan como función primordial es ajustar, controlar o regular los propios procesos cognitivos. Para la planeación, se requiere que la persona tenga plena conciencia de las estrategias que empleará, de ello depende el éxito de la tarea; para el caso del monitoreo, se centra en la observación y vigilia permanente de todo el proceso; en la revisión se compromete el proceso constante de ajuste y rectificación de las estrategias planeadas, si estas no son las adecuadas, la persona realizará las correcciones pertinentes sobre el mismo accionar; por último se tiene la evaluación, la cual contrasta la valoración de los resultados en función de la estrategia empleada. El fin último de la metacognición empleando estos pasos, es que el sujeto a través de un acto de conciencia pueda generar sus propias estrategias para solventar o resolver una tarea específica.

Teoría Cognitiva, el Aprendizaje por Andamiaje y Descubrimiento de Jerome Bruner

Las teorías cognitivas centran su atención en la participación activa de la persona que está en proceso de aprender. De allí que el individuo debe ser actor principal del conocimiento al convertirse en procesador y transformador de la misma al darle sentido real al acto de aprendizaje. Para Bruner (1995) en ese proceso de aprender y conocer, los aprendices buscan darle nivel categorial a los elementos y sucesos reales de forma equivalente a los conocimientos que poseen, en consecuencia, es a través de las vivencias experimentadas que percibimos la realidad, generando conocimientos considerando los estímulos recibidos de esa realidad.

Ese proceso, es lo que Bruner denomina categorización, la cual el sujeto la construye a partir de la codificación activa, para luego ser clasificada de forma categorial para poder comprender la realidad que lo circunda; de esta manera las categorizaciones permiten la generación de conceptos para antelar ciertos aspectos del conocimiento y poder tomar decisiones. Es así, que considerando la construcción de categorías las personas son capaces de construir sus propios conocimientos. Evidentemente, estas categorías no son permanentes, constantes y estables, dado que la experiencia vital irá modificando y expandiendo las mismas. (Bruner, ob. cit.)

Para Bruner (ob. cit.), este proceso se presenta en varios momentos a saber: a) Representación enactiva, la adquisición del conocimiento se da por medio de la acción e interacción real y directa con los aspectos que debe conocer. Este acto se presenta de forma procedimental en los primeros años de vida del individuo, se da en actos oculo-manual; b) Representación icónica, en ella se emplea el reconocimiento por medio del acto visual, los cuales son reconocibles y escasamente simbólico, se presenta a partir de los tres años; c) Representación simbólica, se presenta a partir de los seis años en adelante, dado que la información se presenta por medio de conceptos, palabras, aspectos abstractos y lenguaje escrito, es decir, es un proceso de reconocimiento de símbolos.

En esas representaciones, Bruner (ob. cit.) presenta un concepto fundamental que lo denominó “andamiaje” que presenta connotadas incidencias en el aprendizaje, consistiendo en el: “...proceso mediante el cual obtenemos conocimiento se ha de facilitar mediante la dotación de ayudas externas” (p. 16) En ese sentido, el aprendiz requiere de ayuda externa de forma progresiva para que estas vayan engranándose y así garantizar el aprendizaje de forma gradual, es importante resaltar que esta ayuda debe ser dosificada, es decir se debe ir retirando a medida que se note que el aprendiz es capaz de adquirir autonomía absoluta.

Esta autonomía, presenta como elemento fundamental el aprendizaje por descubrimiento, para Bruner (ob. cit.) donde el estudiante aprende por medio de estímulos reales mediados por la curiosidad y motivación, generando un proceso de autoaprendizaje, en este punto el docente juega un papel directo, debido a que es el artífice crear el ambiente propicio para el descubrimiento, por lo tanto andamiaje y descubrimiento dependen directamente de las estrategias cognitivas que generen los docentes, estas deben ser contextualizadas, reales y motivadoras para los estudiantes.

Para Bruner (ob. cit.) "la enseñanza por descubrimiento generalmente implica no tanto el proceso de conducir a los estudiantes a descubrir "lo que hay ahí fuera" (p. 23) si no a descubrir lo que tienen en sus propias cabezas". Estas ideas dan luces al docente a dilucidar que no es dar conocimientos por darlos, sino que debe ser tan motivador que el estudiante escudriñe en sí mismo la idea y construcción propia del conocimiento.

Aprendizaje Significativo de Ausubel

Dado que los estudiantes durante su vida académica cuentan con un amplio conjunto de conceptos, proposiciones, conocimientos, es necesario que aprenda a discernir lo que realmente le sea significativo; en ese sentido Ausubel (1976) expone que: "la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe" (p. 23). Es ese sentido, la idea es que el alumno concatene el conocimiento previo con el nuevo conocimiento que se le presenta, pero ese debe ser activo y no arbitrario, es decir que tenga sentido para él, en consecuencia, el conocimiento nuevo se acopla al ya existente, este proceso se evidencia o se hace efectivo si el mismo es significativo, real y motivador para el estudiante.

Es importante, resaltar que Ausubel, es contundente cuando expone que para darle sentido al aprendizaje significativo, debe darse dos condiciones: a) naturaleza del material que se le presenta al alumno, este debe ser motivador, real, no arbitrario y con sentido para el alumno y b) la conformación de la estructura cognitiva del alumno, este debe tener conocimientos fortalecidos que le permitan comprender la naturaleza de la tarea, es allí donde el docente debe contextualizar la tarea para que esta llegue de forma efectiva a los estudiantes e idénticamente significativa.

Ausubel, a su vez establece dos tipos de criterios, el primero se refiere a la relacionabilidad no arbitraria, es la referida a la intencionalidad del material, de tal modo existe una relación coherente entre las ideas de los alumnos y el material presentado, para ellos se presenta de forma significativa, es decir su relación de procesamiento cognitivo se establece de forma significativa y por ende cambia o ajusta el conocimiento que poseía. Este material debe centrarse en ejemplos, actividades que impliquen procesos más que productos, elaboraciones y generalizaciones.

El segundo criterio, tiene que ver con la relacionabilidad sustancial, se relaciona con el material que se presenta se lo suficientemente no arbitrario, se relaciona con la estructura cognitiva del estudiante, sin que en este se presente ningún cambio significativo; es decir que el aprendizaje significativo y el significativo dependan del empleo de signos estrictamente particulares; en pocas palabras se podrían exponer términos de forma sinónima los cuales deberían emitir la misma idea.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

Esta investigación está enmarcada dentro del paradigma cualitativo que busca comprender los fenómenos visualizándolos desde el enfoque particular de los participantes y de forma contextualizada. (Hernández, Fernández y Baptista (2016). Desde allí, en este trabajo se interpretó, por un lado, la metodología utilizada por los docentes universitarios para la asignación de tareas de escritura; y por el otro, el protocolo de escritura usado por los estudiantes para realizar la tarea asignada. A partir de las descripciones obtenidas desde estas dos perspectivas, se originan los significados que luego de ser interpretados a la luz de las teorías contenidas en el marco teórico, sirvieron de insumo para la generación de la propuesta, lo cual confiere a este trabajo un carácter descriptivo-interpretativo.

Informantes

Para la obtención de los datos y en consonancia al objeto de estudio, fueron considerados en esta investigación seis (6) estudiantes cursantes de la carrera Contaduría Pública en la UNEG; y seis (6) docentes que imparten clases en diversas áreas de formación de esta misma institución, quienes en lo sucesivo denominaremos informantes.

Los estudiantes que sirvieron de informantes, se diferenciaron por los siguientes rasgos: dos (02) eran estudiantes con evidentes dificultades de escritura; dos (02) medianas dificultades escriturales y finalmente, dos (02) que podrían considerarse como escritores medianamente competentes, en total fueron seis, todos pertenecientes al primer semestre período 2020-1, de la sección uno del Proyecto de Carrera: Contaduría Pública.

De igual forma, los profesores escogidos fueron: dos (02) profesores del área de Lengua y Literatura; dos (02) del área de Ciencias del comportamiento humano y dos (02) del área de Pedagogía.

Finalmente, para la certificación de la propuesta, fueron consultados: 01 Doctor en el área de Lengua y literatura, 01 Doctora en Ciencias de la educación; 01 Magíster en Ciencias de la educación Mención: Planificación; y 01 Magíster en Ciencias de la Educación, Mención Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

En síntesis, el criterio de selección predominante, parte del supuesto de que la escritura académica es una actividad común usada en todos los programas de formación universitaria y todos tienen algo que aportar en este sentido.

Técnicas e Instrumentos para Recabar la Información

De acuerdo al diseño de campo de esta investigación, para dar respuesta al primer objetivo específico se utilizó la técnica del *Focus group on line*. Se hizo necesaria esta técnica debido a los cambios de modalidad de enseñanza-aprendizaje adoptados por la situación sobrevenida de la pandemia mundial del Covid-19. Esta técnica nos facilitó la implementación del estudio de manera remota e interactiva. En este punto se hizo uso de una guía de discusión *on line* que giró en torno a dos interrogantes asociadas en primer lugar, a las tareas de escritura asignadas a los estudiantes en las unidades curriculares que cursan, y las instrucciones que les son impartidas para su cumplimiento. En segundo lugar, se indagó acerca del protocolo que siguen para ejecutar las tareas de escritura. Esto con la finalidad de determinar las actividades que realizan en cada una de las etapas implicadas en la escritura académica.

Para dar respuesta al segundo objetivo específico de esta investigación, se utilizó la encuesta como técnica, implementando un cuestionario estructurado a fin de recabar información acerca de la metodología utilizada por los docentes universitarios cuando asignan tareas de escritura a sus estudiantes. El cuestionario se conformó por tres preguntas abiertas; la primera relacionada con los objetivos del docente cuando asigna a sus estudiantes tareas de escritura. La segunda, indaga acerca de la metodología que

utiliza para la enseñanza de la escritura académica; y la tercera se centró en los criterios de evaluación de la tarea escritural asignada. (Ver anexo A).

Del mismo modo, a fin de la validación del plan, se recurrió a un cuestionario, conformado por cuatro preguntas abiertas, la primera orientada a obtener impresiones de parte de los evaluadores acerca de la incidencia o no del plan en el fortalecimiento del diseño e implementación de estrategias efectivas para la enseñanza de la escritura académica. La segunda, relacionada con el carácter recursivo del plan en función de reforzar la autorregulación de los procesos cognitivos implicados en la escritura de los estudiantes. Asimismo, la tercera pregunta buscó certificar la factibilidad del plan y finalmente se solicitaron recomendaciones para el plan. (Ver anexo B).

Metodología de análisis e interpretación de resultados

El diseño de la investigación en un primer momento se desarrolló en el ambiente natural donde se produjo el fenómeno, lo que le otorgó una connotación de campo. Tal como lo describe Pérez (2009), este diseño se constituye por el escenario donde se recolectarán los datos. La investigadora contextualizó el área de estudio en la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG), donde obtuvo de primera fuente, los datos, haciendo uso en algunos casos de una comunicación mediada por medios tecnológicos.

Los datos que se recolectaron con el *Focus group* virtual, cuestionario y validación de expertos se analizaron e interpretaron de la siguiente manera:

Focus group on line

El focus group virtual se realizó utilizando dos aplicaciones: *Whatsapp* y *Zoom*, esto debido a que debió realizarse en dos momentos por las continuas interrupciones del servicio de internet. En la discusión participaron seis estudiantes universitarios, cuatro mujeres y dos hombres. La primera sesión duró aproximadamente una hora, y la segunda treinta minutos. Para guardar los datos, se utilizó un teléfono con sistema operativo Android. Luego se procedió a la transcripción del discurso de los estudiantes con la finalidad de obtener un documento escrito en formato digital que facilitará el

análisis del mismo. De este documento se revisaron y seleccionaron las respuestas obtenidas que guardaban relación con el objetivo n°01 de esta investigación para después extraer de ellas las unidades de significado, desde donde partieron las interpretaciones y análisis de los resultados.

Cuestionarios

Los cuestionarios fueron enviados vía correo electrónico, a seis docentes que imparten clases en distintas áreas de la universidad. Una vez obtenidos los resultados del cuestionario, se aplicó un análisis de contenido estableciéndose las unidades de significados conformadas por la información contenida en el instrumento; de estas unidades se derivaron los análisis e interpretaciones. Adicionalmente, los resultados fueron expresados en gráficos, empleados como recurso del análisis cualitativo realizado en cada pregunta.

Validación

Para llevar a cabo el proceso de validación del Plan CEAP, este fue entregado vía correo electrónico, a cuatro profesores experimentados en la enseñanza universitaria. El propósito de validar el Plan CEAP, estuvo motivado a la importancia de evaluar la posible incorporación de este a la praxis educativa de profesores universitarios, para que estos a través de la transferencia de los conocimientos, orientaciones y actividades propuestas diseñen estrategias de enseñanza de escritura académica con las cuales fortalezcan su formación profesional, transformen las tendencias tradicionalistas de enseñanza y consoliden en su quehacer didáctico el uso epistémico de la escritura.

En este sentido, una copia del Plan fue enviado, a los cuatro expertos junto con el cuestionario de validación (ver anexo B). Luego del análisis de contenido aplicado a los resultados obtenidos, se establecieron las unidades de análisis desde donde se extrajeron las categorías que nos permitieron realizar los análisis de resultados expuestos en el capítulo IV del presente Trabajo de Grado.

Ciclos Operacionales de la Investigación

Primer Ciclo. Arqueo Heurístico de Fuentes

Es este ciclo, se revisaron, analizaron e interpretaron los basamentos teóricos de esta investigación como la conceptualización de la escritura académica, la escritura en el entorno digital, propiedades de los textos, algunos modelos de producción textos desde el enfoque de procesos y estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes. Todo esto en función del objetivo de esta investigación, y del nivel educativo al que está dirigida la propuesta. Para el logro de estos propósitos, en primer lugar se seleccionaron los modelos de escritura, y estrategias pedagógicas a utilizar para la formulación del plan de acciones estratégicas. Los modelos elegidos fueron el de Bereiter y Scardamalia (1992), y el de Flower y Hayes (1996). Además, fueron considerados los aportes de Cassany (2000), en lo referido a los cambios (en los ámbitos pragmáticos, discursivos y de composición) acaecidos en la escritura con el advenimiento de la nueva modalidad de enseñanza (educación a distancia), y el componente digital que esto implica.

Aunado a esto, se procedió a la lectura e interpretación de los modelos seleccionados con la finalidad de lograr plena comprensión de los postulados de los mismos. Seguidamente se procedió a la elaboración de una matriz comparativa de las características de la escritura (en los ámbitos pragmáticos, discursivos y de composición) tomando en cuenta el entorno de producción.

Igualmente se realizó un gráfico relacionando las propiedades textuales (adecuación, coherencia y cohesión), determinando los niveles donde se aplican cada una de las reglas y la función que estas ejercen en el mismo. También se realizó un cuadro de estrategias de planificación basado en el modelo de Flower y Hayes. Finalmente se procedió a la elaboración de gráficos de los modelos de decir el conocimiento y transformar el conocimiento, propuestos por Bereiter y Scardamalia (ob.cit).

Segundo Ciclo. Diagnóstico del Protocolo de Escritura de los Estudiantes

En el segundo ciclo, se determinó el protocolo que siguen los estudiantes cuando se disponen a realizar tareas que impliquen la escritura. Para ello, se utilizó la técnica del *Focus group online*, para obtener de primera mano, información acerca de cómo interpretan los estudiantes las instrucciones acerca de las tareas de escritura que les son asignadas por los profesores, y en segundo lugar, los pasos que realizan para cumplirlas.

Estas sesiones, fueron grabadas con ayuda de un teléfono digital para su posterior análisis. Una vez obtenidos los datos se procesaron de la siguiente forma: en primer lugar se elaboró la transcripción de las grabaciones a un formato escrito digital. Luego se definieron las unidades de significado relevantes para proceder a la categorización de las mismas. Finalmente se procedió a la comprensión e interpretación de las de las unidades de significados resultantes, que se contrastaron con la metodología utilizada por los docentes, desde donde finalmente se establecieron conclusiones al respecto y se elaboró un cuadro comparativo para facilitar la explicación de los resultados.

Tercer ciclo. Metodología del docente para la asignación de tareas escriturales

Con la finalidad de caracterizar las acciones pedagógicas implementadas por los docentes cuando asignan tareas escriturales a los estudiantes, en este tercer ciclo, se les aplicó un cuestionario conformado por tres preguntas abiertas relacionadas con los objetivos del docente con respecto a la tarea asignada, la metodología que utiliza y los criterios de evaluación que considera. De igual forma, una vez obtenidos los datos, se procesaron de la siguiente manera: primeramente se transcribió la información contenida en los cuestionarios; luego fueron definidas las unidades de significados relevantes para proceder a la categorización de las mismas.

Seguidamente se comprendieron las acciones pedagógicas registradas en cada categoría, y las estrategias utilizadas por los docentes al realizar las asignaciones escriturales. Dado esto, se interpretaron los resultados obtenidos en cada categoría, que

se contrastaron con el protocolo de escritura de los estudiantes, a fin de comprobar si son congruentes, y proceder a emitir las conclusiones conjuntamente con la elaboración de un gráfico que contemple los hallazgos obtenidos en cada categoría derivada del proceso.

Cuarto Ciclo. Propuesta del Plan

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en la investigación, se procedió a la propuesta de un plan de acciones estratégicas desde el enfoque de procesos para favorecer el proceso de aprendizaje de la escritura académica al que se denominó: Plan de acción para la enseñanza escritural centrado en contexto, enseñanza, aprendizaje y procesos (CEAP). Para ello, se establecieron en primer lugar las relaciones de la fundamentación teórica analizadas en el primer ciclo de la investigación; a fin de relacionarlas con los procesos de enseñanza de la escritura académica con las estrategias didácticas, considerando la modalidad de educación a distancia y el entorno digital que este implica.

Después de esto, los basamentos teóricos fueron adaptados al nivel educativo al que fueron predestinados, en este caso, el universitario, con la finalidad de que los docentes pudieran comprenderlos e implementarlos en la enseñanza de la escritura académica a sus estudiantes.

Seguidamente, se elaboró la introducción del Plan CEAP para la enseñanza de los géneros académicos, que contiene cuatro componentes esenciales: contexto, escritura, aprendizaje, y procesos. De igual forma, se explican los vacíos que viene a llenar el plan, entre los que se destacan que no es un método o estrategia exhaustiva, sino un plan práctico, cuyos contenidos son dóciles, claros y precisos, lo que permite que tanto los alumnos como los docentes del área de lengua puedan consultarlo y utilizarlo en sus cursos académicos, esa es la idea. Concentra además el análisis sobre el proceso de escritura, lo que en definitiva, vigoriza las expresiones escritas de los alumnos, e incluye aspectos esenciales de valoración, que son fundamentales para los estudiantes

universitarios y profesores, pues fomentan la autoevaluación y la corrección de escritos.

Finalmente se elaboró la estructura en la que se redactó la propuesta quedando organizada de la siguiente forma: título, introducción, propósito, aspectos metodológicos, estructura general, etapas, estructura particular, actos de valoración verbal del docente para incentivar la reflexión, y valoración del proceso, modelo de enseñanza y aprendizaje del CEAP, conclusiones y recomendaciones para la aplicación.

Quinto Ciclo. Validación de la Propuesta

Para la validación del Plan (CEAP), se contó con la colaboración de profesores expertos en el área, este proceso fue realizado con la finalidad de recibir sus observaciones, valoraciones y sugerencias que permitieran mejorarlo y validarlo. Para ello se utilizó la técnica del cuestionario (Ver anexo B). En él se explicó brevemente el propósito de la validación y se conformó de preguntas abiertas acerca de varios aspectos del plan, como por ejemplo: diseño de estrategias efectivas para la enseñanza de la escritura académica, carácter cíclico de las estrategias de enseñanza, factibilidad contextual de la propuesta y posibles modificaciones y aportes al plan. El instrumento fue enviado vía correo electrónico, y de igual forma se recibió la respuesta de los docentes.

Dentro de las observaciones recibidas destacan las siguientes: incorporar la revisión entre pares como estrategia de planificación y revisión textual; de igual forma, utilizar las redes sociales como herramienta de interacción, debido al uso masivo por parte de los estudiantes. Estas recomendaciones fueron consideradas en su totalidad, considerando las pertinencias de las mismas.

Las categorías resultantes de las preguntas del cuestionario fueron las siguientes: diseño e implementación de estrategias; carácter cíclico y recursivo de las estrategias; factibilidad contextual y reformas al plan. Estas categorías sirvieron de base para el

análisis de los resultados y para la elaboración de cuadros donde se expresaron los mismos.

Sexto Ciclo. Elaboración del Trabajo de Grado

Una vez finalizada la modificación del Plan CEAP, se elaboró el informe final y la presentación del Trabajo de Grado.

CAPÍTULO IV

INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECABADA

En este capítulo, se presentan en una primera parte, la interpretación de los resultados obtenidos de la aplicación del focus group realizado a estudiantes universitarios con la finalidad de determinar los procesos que estos realizan cuando se disponen a ejecutar tareas de escritura que les son asignadas. En la segunda parte se interpretan las respuestas del cuestionario realizado por docentes universitarios relacionado con los procedimientos de monitoreo o revisión que llevan a cabo cuando asignan las tareas de escritura académica. En el último apartado se exponen los resultados de la validación del plan.

Interpretación de los Resultados del Focus Group On Line

La utilización del focus group online como técnica de investigación permitió a la autora en primer lugar, recabar información acerca de géneros de escritura generalmente solicitados a los estudiantes universitarios, y orientaciones recibidas de parte del profesor al respecto. En segundo lugar, con esta técnica igualmente se recabaron datos de los procesos o actividades que estos cumplen cuando se disponen a realizarlos (protocolo). En tal sentido se efectuó una sesión *online* utilizando las aplicaciones de *Whatsapp* y *zoom* donde participaron seis informantes conformados por estudiantes del primer semestre del programa de formación Contaduría Pública de la UNEG. A continuación, se interpretan las respuestas y las unidades de significado a las que dieron origen.

Pregunta 1. Tareas de Escritura Asignadas por Docentes

La primera pregunta se plantea con el fin de contextualizar a los estudiantes acerca del tema a tratar, y se centró en indagar las tareas de escritura académica que mayormente se asignan a los estudiantes universitarios, las respuestas evidenciadas en el Cuadro 5, denotan que los estudiantes no son capaces de especificar el género de

escritura que se les está solicitando tal como se evidencia en respuestas como las siguientes: *“bueno...la mayoría de las veces nos piden un trabajo escrito de un tema determinado del plan de evaluación...”* una situación similar sucede con otro informante que dijo: *“nos mandan a leer un documento en pdf, y uno realiza el trabajo de acuerdo a lo que lee”*; otro estudiante respondió: *“trabajos escritos de un tema determinado”*.

Partiendo de las respuestas anteriores podríamos inferir que si el estudiante no tiene claridad acerca del género que se le está solicitando, seguramente fracasará en el logro la tarea de escritura; además estamos ante una falencia importante en la estrategia de enseñanza del docente, ya que esta no considera un elemento significativa de la situación comunicativa del texto: el cómo lo escribo, es decir, el género que utilizará el estudiante para realizar su escrito. Aspecto que además forma parte del problema retórico que le corresponde solucionar en la fase de planificación-reflexión de la escritura. Finalmente, el desconocimiento del género en que se va a escribir, afecta la formulación de los objetivos que direccionan el proceso de la escritura, y en consecuencia desmejora la autorregulación del proceso de escritura del estudiante.

Cuadro 5

Pregunta 1. Tareas de Escritura Asignadas por Docentes

	Respuestas	Unidades de significado
Informante 1	<i>“bueno...la mayoría de las veces nos piden un trabajo escrito de un tema determinado del plan del evaluación...”</i>	No especifica el género solicitado
Informante 2	<i>Nos piden ensayos nos aclaran que debe tener introducción, desarrollo y conclusión...</i>	Especifica el género solicitado
Informante 3	<i>...Nos mandan a leer un documento en pdf y uno realiza el trabajo de acuerdo a lo que lee..</i>	No especifica el género solicitado
Informante 4	<i>Nos mandar a hacer ensayos de un determinado temas a partir de lecturas sugeridas</i>	Especifica el género solicitado
Informante 5	<i>“Trabajos escritos de un tema determinado”</i>	No especifica el género
Informante 6	<i>“puros Ensayos y talleres”...</i>	Especifica el género solicitado

Pregunta 2. Orientaciones del Docente Acerca de la Tarea Asignada

La segunda pregunta nace de la intención de determinar la interpretación por parte del alumno de las orientaciones recibidas acerca de la tarea de escritura a realizar. De acuerdo al Cuadro 6, en el que se compilan las unidades de significados extraídas de las respuestas de los estudiantes, se puede apreciar que el estudiante comprende principalmente las orientaciones de fondo; y en menor proporción de objetivos. (Cabe destacar que esta denominación de las orientaciones se toma de Albarrán, 2005). Más adelante, al interpretar las unidades de significado que emergen de la acción pedagógica al asignar la tarea de escritura, podemos comprobar que estos no orientan suficientemente a sus estudiantes acerca de la situación comunicativa en la que se producirá el texto que solicitan.

En tal sentido, las orientaciones dirigidas principalmente al fondo podemos evidenciarlas en las siguientes respuestas: *“Es importante seleccionar las ideas que nos interesan y luego citarlas en el trabajo, para que no sea plagio”* *“el ensayo debe tener introducción, desarrollo y conclusión”* *“El texto debe tener ideas claras, y que debemos defender la postura que creemos del tema...que debemos ser críticos”* *debemos entregar un trabajo escrito con portada, introducción, desarrollo y conclusión”*.

Así mismo se reafirman las orientaciones de fondo de acuerdo con las siguientes respuestas: *“que no usemos mal los conectores, que coloquemos los signos de puntuación donde van”*; *“nos quitan notas por errores de ortografía; “Que, si hay plagio, tenemos cero”* *“que el título debe ser corto”*. Finalmente, las orientaciones acerca del objetivo o función comunicativa del futuro escrito, se demuestran en el enunciado *“que cuando se lea el trabajo quede claro su intención, o lo que yo quiero lograr con él”*.

Llama la atención que en un solo caso se pone de manifiesto la función comunicativa del texto que se solicita a los estudiantes, considerando la importancia que tiene al momento de definir los demás componentes de la situación comunicativa del texto (audiencia, género y tema).

Cuadro 6

Pregunta 2. Orientaciones de los Docentes Acerca de la Tarea de Escritura

	Respuestas	Unidades de significado
Informante 1	<i>“Es importante seleccionar las ideas que nos interesan y luego citarlas en el trabajo, para que no sea plagio”</i>	Orientaciones de fondo
Informante 2	<i>“el ensayo debe tener introducción, desarrollo y conclusión...que no usemos mal los conectores...que coloquemos los signos de puntuación donde van...”</i>	Orientaciones de fondo
Informante 3	<i>“Nos quitan notas por errores de ortografía ...y si no entregamos en la fecha que nos dijo”</i>	Orientaciones de fondo
Informante 4	<i>“El texto debe tener ideas claras, y que debemos defender la postura que creemos del tema...que debemos ser críticos”</i>	Orientación de contenido
Informante 5	<i>“Que si hay plagio, tenemos cero” “que el titulo debe ser corto...” “que cuando se lea el trabajo quede claro su intención o lo que quiero lograr con él”</i>	Orientación de fondo /Objetivos
Informante 6	<i>No explican mucho, lo que si...es que, debemos entregar un trabajo escrito con portada, introducción, desarrollo y conclusión”</i>	Orientación de fondo

Pregunta 3. Protocolo de Escritura que siguen los Estudiantes

Con la finalidad de establecer los procesos y actividades que realizan los estudiantes cuando se les asignan tareas de escritura académica se conforma la tercera pregunta: describa paso a paso los procesos o actividades que realiza cuando escribe. Ante esta indagación, quedó de manifiesto que en muchos casos los estudiantes no consideran en su totalidad los elementos que conforman la situación comunicativa en la que van a producir el texto como son: la función comunicativa (para qué escribo); la audiencia (a quién escribo); el tema (qué escribo) y el género (cómo lo escribo).

Lo anterior, podemos apreciarlo en las respuestas emitidas (Cuadro 7); donde ante la interrogante en cuestión respondieron: *“investigo en internet, acerca del tema, copio*

en word los aspectos que me interesan relacionados al tema, luego lo escribo con mis propias palabras y lo ordeno tal como nos dice el profe". En esta respuesta se evidencia que el informante considera el tema sobre el que debe escribir y algunas orientaciones de forma (parafraseo, y estructura del escrito).

Otra respuesta obtenida: *"pregunto a otros profesores acerca de cómo hacerlo, busco en internet modelos del tipo de trabajo que me pidieron y luego investigo acerca del tema copiando en word las ideas que me interesan, y las demás las desecho"*. *"Luego pregunto al profe si lleva portada y referencias y de acuerdo a lo que este me diga las coloco o no."* En este caso el estudiante indaga acerca aspectos involucrados en la situación comunicativa del texto a escribir como el tema, y género. Además, cuando desecha ideas que no le interesan se puede constatar que es consciente del contenido, asimismo cuando investiga acerca de los aspectos formales de la presentación del escrito está tomando en cuenta aspectos del fondo del mismo.

Caso contrario sucede en lo respondido por los informantes 4 y 5 respectivamente: *"busco información de internet y la adapto a lo que, pide el profe"*; *"busco otros trabajos que hayan hecho de lo mismo en internet, y por allí me voy guiando y copio algunas cosas"*. En estas respuestas los estudiantes ponen de manifiesto no comprender la actividad asignada; por lo tanto, no consideran ningún aspecto involucrado en la situación comunicativa del texto a escribir.

Cuadro 7

Pregunta 3. Protocolo de Escritura de los Estudiantes

	Respuestas	Unidades de significado
Informante 1	<i>"Investigo en internet, acerca del tema copio en Word los aspectos que me interesan relacionados al tema, luego lo escribo con mis propias palabras y lo ordeno tal como nos dice el profe:" ...</i>	Considera el tema y pocas orientaciones de contenido
Informante 2	<i>"Busco trabajos en páginas de internet y me guío por ahí, lo imito, sabes, cambiando las palabras por otras, y agregando algunas ideas propias que se me ocurran acerca del tema..."</i>	Considera el tema y pocas orientaciones de contenido
Informante 3	<i>"Pregunto a otros profesores acerca de cómo hacerlo, busco en internet modelos del tipo de trabajo que me pidieron y luego investigo acerca del tema copiando en Word las ideas que me interesan, y las demás las desecho. Luego pregunto al profe si lleva portada y referencias y de acuerdo a lo que este me diga las coloco o no."</i>	Indaga algunos aspectos de la situación comunicativa (tema, contenido, género), de contenido y de fondo
Informante 4	<i>"a veces me ha tocado pagar para que me los hagan de pana, no entiendo esa vaina, jajaja, pero necesito aprobar la materia para poder graduarme."</i>	No comprende la actividad
Informante 5	<i>"busco información de internet y la adapto a lo que, el pide el profe"</i>	No comprende la actividad
Informante 6	<i>"busco otros trabajos que hayan hecho de lo mismo en internet, y por allí me voy guiando y copio algunas cosas"</i>	No considera la situación, ni comprende la actividad

Interpretación del Cuestionario Respondido por Docentes

Utilizar un cuestionario como técnica de recolección de información, permitió a la investigadora determinar el ciclo de monitoreo y revisión que efectúan los docentes luego de asignar tareas que impliquen escritura, aspecto relacionado con el segundo objetivo específico de este Trabajo de Grado.

Pregunta 1. Objetivos al Solicitar la Tarea

La primera pregunta es: ¿qué objetivo se proponen los docentes cuando solicitan a sus estudiantes que elaboren tareas de escritura? Esta pregunta hace referencia a los

objetivos acerca del escrito que solicitan al estudiante y las orientaciones que ofrecen para llevar a cabo la escritura del texto.

Algunas respuestas obtenidas de parte de los profesores son las siguientes: *“muy pocos de los integrantes del grupo organizan un texto coherente y con alguna actitud crítica”*. En esta respuesta puede evidenciarse que para este docente el objetivo principal es promover la actitud crítica de los estudiantes. De igual forma otro informante priorizan como objetivo la construcción de conocimientos tal como expresaron *“quizá con las tareas de escritura toque dirigirlos de esa misma manera, es decir, si unos trabajan balances, números y cálculos, que escriban de esos temas porque lo importante es que ellos aprendan, que el aprendizaje se construya, que el aprendizaje no es el que está, es el que los ellos deben construir, su propio conocimiento”*. Cabe resaltar que este objetivo es el que mayormente enuncian los docentes al preguntarles acerca del objetivo que se plantean cuando asignan tareas escriturales, tal como se evidencia en el Cuadro 8.

A manera de conclusión, podríamos establecer que a pesar de que algunos docentes usan la escritura solo para cumplir con la evaluación establecida en su planificación, la mayoría de los informantes vinculan la escritura con la potenciación de ciertas cualidades de los estudiantes y por ciertas características de los cursos que orientan. Por ejemplo, mencionan que la escritura de ensayos promueve en el estudiante la actitud crítica, les permite activar conocimientos previos, construyen conocimientos, desarrollan la escritura, les permite apropiarse de temas y promueven el aprendizaje.

De igual forma los docentes hacen uso de la escritura con fines epistémicos, es decir, creen firmemente que la escritura exige a los estudiantes resignificar conceptos de un determinado campo disciplinar, es por ello que en la mayoría de los casos, las actividades de escritura se construyen a partir de lecturas sugeridas cuyo contenido tiene que ver con las temáticas de la asignatura. (Cuadro 8).

Cuadro 8

Pregunta 1. Objetivos de la Tarea Asignada por los Docentes

	Respuestas	Unidades de significado
Informante 1	“muy pocos de los integrantes del grupo organizan un texto coherente y con alguna actitud crítica”	Objetivo: Promover la actitud crítica
Informante 2	“quizá con las tareas de escritura toque dirigirlos de esa misma manera, es decir, si unos trabajan balances, números y cálculos, que escriban de esos temas porque lo importante es que ellos aprendan, que el aprendizaje se construya, que el aprendizaje no es el que está, es el que los ellos deben construir, su propio conocimiento”	Objetivo: Construcción de conocimiento/apropiación de temas
Informante 3	“para que escriban textos argumentados sobre un tema y como un reconocimiento previo de los saberes para, que a partir de ahí, construyan su conocimiento”	Objetivo: Construcción de conocimiento
Informante 4	“Tener evidencia que cumplí con todos los temas que corresponden al curso”	Cumplir con la planificación
Informante 5	“para promover la adquisición y construcción, entre todos, de nuevos conocimientos”	Objetivo: Construcción de conocimiento
Informante 6	Enseñar todos los temas de unidad curricular.	Cumplir con la planificación

Pregunta 2. Procesos Metodológicos

En cuanto a los procesos metodológicos, algunas de las respuestas fueron las siguientes: Informante 1: “*les asigno la elaboración de ensayos basados en un artículo que trabajamos en común para luego socializarlo*”; Informante 2: “*les proporciono un documento de internet donde decía cómo hacer un ensayo y luego les propongo el tema*”. Informante 3: “*Les explico el propósito del trabajo y aspectos relevantes del género, a veces a mí se me va el semestre con un solo ensayo en cada estudiante porque no se trata del trabajo que presenten tal día, es de la construcción permanente de ello*” “*indudablemente es un proceso que lleva mucho tiempo para el docente, y cuando el estudiante lo asume también es un proceso que demanda tiempo por parte del estudiante*”. Informante 4: “*Les entrego artículos de un autor específico acerca de un tema que deben entregar en una fecha determinada, les suministro un pdf con las normas APA, y les hago correcciones en el texto final*”. Informante 5. “*Les asigno la*

actividad, plazo de entrega, les aclaro que si plagian pierden la nota y que les penalizará por los errores ortográficos, ya que no se justifican si usan word,”. Informante 6.” Les recomiendo un autor, y ellos seleccionan la bibliografía de acuerdo al tema, se les explica que si plagian serán penalizados igual si el tema no cumple con la coherencia, cohesión y adecuación que debe tener un texto”

A partir de las respuestas obtenidas, acerca de los procesos metodológicos, se pueden encontrar ciertas regularidades en los pasos que llevan a cabo y diferencias que se relacionan con los objetivos que proponen para solicitar ensayos. Tal como podemos visualizar en el cuadro siguiente:

Cuadro 9

Metodología Docente Cuando Asigna Tareas que Implican Escritura

Informante	Proceso metodológico
Informante 1	Se explica el género a escribir, lectura de artículos, socialización
Informante 2	Lectura de artículos, orientaciones sobre cómo hacer un ensayo, escritura de ensayo cada tema de estudio
Informante 3	Asigna la actividad, orientaciones generales de fondo, aspectos gramaticales, y de derechos de autor.
Informante 4	Lecturas dirigidas y no dirigidas, escritura de informes de lectura, explica brevemente las normas APA, socialización del escrito. escogen tema de interés, escritura de ensayo
Informante 5	Se asigna la actividad, se establece un plazo de escritura, se explican criterios de penalización por errores ortográficos y de irresponsabilidad. Se revisa el producto final
Informante 6	Se asigna un género específico, se dan recomendaciones de bibliografía, de estructura y se advierte sobre el plagio y sus consecuencias.

Finalmente, se pudo observar que los docentes no demostraron gran interés por detallar el proceso metodológico llevado a cabo por ellos para hacer que sus estudiantes escribieran, sino que centraron su atención en explicar las deficiencias no deberían presentar las actividades asignadas. Cabe destacar que solo el informante relacionados

con el área de pedagogía enfatizó la importancia del acompañamiento del docente en todo el proceso de escritura, tal como se puede evidenciar en una de sus respuestas: *“indudablemente es un proceso que lleva mucho tiempo para el docente, y cuando el estudiante lo asume también es un proceso que demanda tiempo por parte del estudiante”*.

Ahora bien, los procesos metodológicos que llevan a cabo los docentes cuando solicitan a sus estudiantes tareas de escritura se pueden diferenciar a partir de dos posturas: los que valoran la escritura como producto y los que la valoran como proceso. Los primeros generalmente dan orientaciones generales sobre cómo se elabora el escrito, o entregan a los estudiantes un texto que los orienta sobre cómo hacerlo; seguidamente hacen lecturas que tienen que ver con las temáticas propuestas en la materia del curso que orientan, luego los estudiantes realizan la escritura del ensayo, lo entregan al docente y finalizan con la socialización tanto del texto que leyeron como del que escribieron.

Por su parte, los que valoran la escritura como proceso, de acuerdo a la información recabada, inician con la discusión sobre diferentes temas a partir de los intereses de los estudiantes en el marco del curso que están recibiendo, escogen un tema y escriben el texto que van corrigiendo durante todo el semestre según la revisión que haga el profesor y los demás compañeros, acompañados de las lecturas que se vayan haciendo en paralelo.

En síntesis, podemos decir que los docentes piden a sus estudiantes que lean textos y a partir de esas lecturas realizar sus tareas de escritura, las cuales deben elaborar considerando algunas características y elementos básicos como asumir una posición crítica, contener argumentos respaldados por citas, tener unas conclusiones. Estas indicaciones son dadas grosso modo a los estudiantes, pero los docentes no logran que el estudiante tenga claridad acerca de cómo debe construir sus argumentaciones.

Pregunta 3. Criterios de Evaluación

En esta tercera pregunta, la palabra criterios hace referencia al establecimiento de pautas dictadas por los docentes para evaluar las tareas de escritura realizadas por los

estudiantes. Para interpretar los resultados obtenidos se escogieron citas que expresan de forma explícita o implícita las pautas consideradas por los docentes para evaluar la escritura de los estudiantes a continuación algunas:

“muy pocos estudiantes del grupo, organizan un texto coherente y con alguna actitud crítica”; “en general, en un trabajo escrito debe tenerse en cuenta el argumento central, la coherencia y la claridad frente al tema solicitado o expuesto” “uno de los mayores problemas que hay en la construcción de un texto es que no hay ejes que guíen el texto “. En estas expresiones se denotan aspectos como la coherencia y la criticidad consideradas por el docente cuando revisa el texto. Así mismo la originalidad del escrito que se pone en evidencia en expresiones como: “porque cuando entregan el trabajo solo copian y pegan de internet violando el acuerdo de que cualquier plagio es cero” “quien plagia, no escribe”; “intento que hagan una hermenéutica textual, es decir que no plasmen las ideas del autor si no que intenten comprender lo que el autor en sí quiere decir para que lo expresen ellos mismos”.

El criterio gramatical y ortográfico lo evidenciamos en las siguientes respuestas: *“uno empieza uno con las revisiones ortográficas, luego las redundancias “” en algunos casos utilizan expresiones coloquiales y distorsiones del lenguaje como (q) en lugar de que y hasta llegan a colocar expresiones que utilizan el chat de internet”.* Otro criterio que consideran los docentes es que el texto cumpla con la estructura del género solicitado: *“yo creo que, si ellos puedan plasmar en el texto una introducción, tener en el texto todas unas ideas de ellos sobre lo que dice el autor, unas referencias y lograr hacer unas conclusiones del texto, para mí ya es ensayo” “en el escrito, se deben identificar claramente la introducción, desarrollo y cierre”.*

Cuadro 10

Criterios de Revisión de la Tarea Asignada

Pregunta 3 ¿Qué criterios considera el docente al evaluar los escritos solicitados?		
	Respuestas	criterios
Informante 1	“muy pocos estudiantes del grupo, organizan un texto coherente y con alguna actitud crítica”	Coherencia y sentido crítico
Informante 2	“porque cuando entregan el trabajos solo copian y pegan de internet violando el acuerdo de que cualquier plagio es cero” “quien plagia, no escribe, solo transcribe”	Originalidad,
Informante 3	“en general, en un trabajo escrito debe tenerse en cuenta el argumento central, la coherencia y la claridad frente al tema solicitado o expuesto”.	Coherencia
Informante 4	“uno empieza uno con las revisiones ortográficas, luego las redundancias” en algunos casos utilizan expresiones coloquiales y distorsiones del lenguaje como (q´) en lugar de que y hasta llegan a colocar expresiones que utilizan el chats de internet”	Ortografía y gramática
Informante 5	“yo creo que, si ellos puedan plasmar en el texto una introducción, tener en el texto todo unas ideas de ellos sobre lo que dice el autor, unas referencias y lograr hacer unas conclusiones del texto, para mí ya es ensayo” “en el escrito, se deben identificar claramente la introducción, desarrollo y cierre”	Estructura del género solicitado
Informante 6	“que ellos tengan una posición clara, una posición argumentada”	Claridad en los argumentos

En virtud de los resultados obtenidos, podemos decir que los docentes mayormente requieren que los escritos que revisen tengan las siguientes características: que haya actitud crítica, coherencia, que se hagan revisiones, que sea original y que no haya plagio, debe tener un desarrollo escritural, demuestre apropiación de los temas, sin errores ortográficos, que tenga un argumento central, claridad, que tenga introducción, conclusiones, que tome posición con argumentos, que comprenda lo que escribió, que haya fundamentación y que contenga argumentos de peso. También expresan que no haya incoherencias, palabras mal escritas ni redundancia.

En este sentido, agrupamos los criterios de evaluación llegando a la siguiente conclusión: los docentes establecen criterios a partir de las características generales de los textos académicos, la estructura del género solicitado, postura crítica, originalidad y las normas de ortografía y gramática. (Gráfico 6).

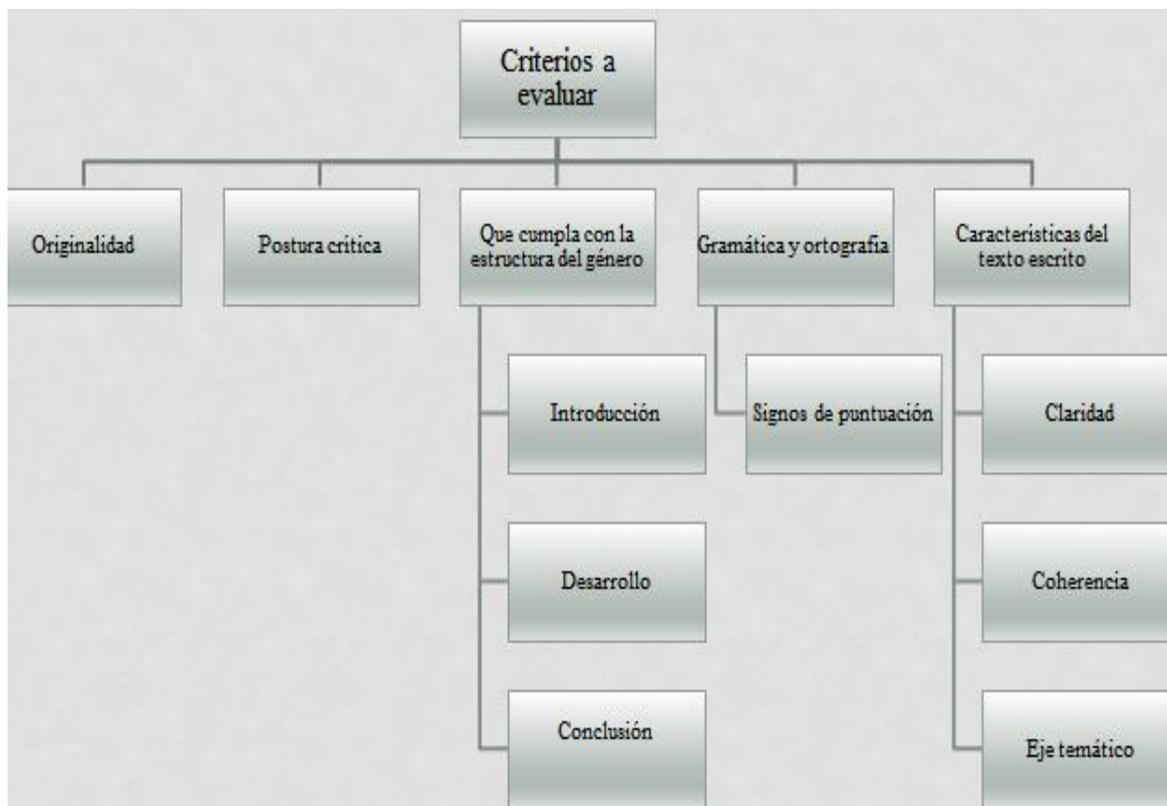


Gráfico 6. Criterios de evaluación de docentes

En cuanto a los criterios de evaluación, los docentes mencionan aspectos interesantes como la existencia de una actitud crítica, que se tome posición y se sustente con argumentos; estos criterios tienen una relación directa con la escritura de los géneros académicos. Estos se podrían complementar con criterios como la apropiación del tema, progresión temática y la exigencia de la coherencia ya que los temas tratados en las tareas de escritura generalmente son producto de las lecturas que hacen y se enmarcan en el curso de la unidad curricular que imparten.

Llama la atención que los objetivos y metodología usada por el docente, para explicar la tarea de escritura llevan a una relación distante, de baja o mínima influencia en los procesos metacognitivos por parte de quienes, se supone, están aprendiendo a manejar estos géneros académicos, es decir los docentes aluden a lo que esperan encontrar en los textos de los estudiantes, pero no demuestran de manera detallada el camino para realizarlo; la mayoría de los aspectos mencionados se quedan en el plano

de la enunciación; esta tendencia es reiterativa en las respuestas de los seis informantes que respondieron el cuestionario.

III. Interpretación del Proceso de Validación

En este apartado se da respuesta a uno de los objetivos de la investigación que contempla la validación a través de expertos del Plan CEAP. En este sentido se implementó un cuestionario como instrumento, con el cual se pudo certificar la pertinencia y aplicabilidad teórico práctica del Plan. Por consiguiente, en este capítulo se presentan los resultados obtenidos del análisis de contenido aplicado al cuestionario, aunado a las interpretaciones derivadas de las respuestas de los informantes.

Validación del Plan de Acciones Estratégicas

Para realizar el proceso de validación del Plan CEAP, este fue enviado a cuatro profesores universitarios dos de ellos experimentados docentes pertenecientes al área de lengua y literatura, uno del área de desarrollo humano y el último del área de pedagogía.

La validación de este plan se origina de la intención de evaluar la posible incorporación del mismo a la praxis pedagógica de los docentes universitarios; a fin de que estos sean garantes de enseñar a los estudiantes estrategias efectivas que les permitan solventar los obstáculos que se les presenten al momento de realizar tareas escriturales en el entorno académico en que se desempeñan.

En este sentido, se envió vía correo electrónico el Plan CEAP conjuntamente con el cuestionario de validación (ver anexo A), conformado por cuatro preguntas abiertas relacionadas con la metodología en cuanto a: diseño de estrategias efectivas para la enseñanza de la escritura académica, carácter cíclico de las estrategias de enseñanza, factibilidad contextual de la propuesta y adaptación al entorno universitario; posibles modificaciones y aportes al plan.

Resultados de la Validación

A continuación, en este apartado se describen los resultados obtenidos del análisis de contenido aplicado a cada pregunta del cuestionario, instrumento utilizado en el proceso de validación del Plan CEAP.

Pregunta 1: Fortalecimiento del Diseño e Implementación de Estrategias Efectivas para la Enseñanza de la Escritura Académica

Esta primera pregunta se centró en determinar si el Plan CEAP fortalece el diseño y aplicación de estrategias para la enseñanza de la escritura académica, acciones que benefician el quehacer pedagógico del docente universitario. Al respecto, la totalidad de los educadores expresaron que el plan estratégico propuesto detalla minuciosamente las acciones a seguir para abordar la enseñanza de la escritura académica considerando las particularidades de los géneros argumentativos y expositivos. Al mismo tiempo consideraron beneficioso que la estrategia sea implementada en el marco de la situación comunicativa del texto a producir, ya que esto beneficia la internalización de la estrategia por parte del estudiante y en consecuencia, un adecuado desempeño las tareas escriturales asignadas.

Igualmente destacan que el plan de acción plantea de forma sistematizada los procedimientos que deben implementarse para la enseñanza de la escritura académica y que las orientaciones contribuyen al diseño y aplicación de estrategias para enseñar la escritura académica en los diversos órdenes discursivos usados en la academia; y que en muchos casos no es enseñado en las aulas de clase.

A partir de las respuestas emitidas, pudo evidenciarse que el 100% de los encuestados manifiesta que el Plan CEAP posibilita el diseño de estrategias de enseñanza para la escritura de textos académicos, lo que tiene un impacto positivo en la práctica pedagógica del docente. En líneas generales, puede concluirse que el método tiene un efecto favorecedor en la práctica pedagógica del docente, al proveerle de herramientas y actividades con las cuales diseñar e implementar estrategias de enseñanza que orienten el aprendizaje de las competencias escriturales y argumentativas en estudiantes universitarios.

Cuadro 11

Categorías y Subcategorías Derivadas de la Pregunta 1: Diseño e Implementación de Estrategias

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	%
Diseño e implementación de estrategias	Guía el quehacer didáctico	2	50 %
	Sistematiza los procedimientos	1	25 %
	Particulariza la didáctica de acuerdo al género	1	25%
Totales		4	100%

Pregunta 2: Carácter Cíclico de las Estrategias (reflexión-acción-revisión)

La segunda interrogante se planteó en función de precisar la incidencia del Plan CEAP en la concientización del docente acerca del carácter cíclico de reflexión-acción y revisión en el que debe enmarcarse la implementación de las estrategias para la enseñanza de la escritura académica.

En este sentido, los docentes expresaron que el plan de acción, por el hecho de implicar la enseñanza de la argumentación en la escritura, desarrolla al mismo tiempo el pensamiento divergente en los estudiantes que en muchos casos deben fijar posición acerca de un tema. Para ello deben hacer uso de la reflexión, análisis, explicación e interpretación para poder elaborar textos académicos, por lo que las estrategias a utilizar para la enseñanza de este tipo de textos deben estar en constante adaptación a los procesos mentales involucrados. De igual forma, consideran que el plan ejercita los procesos mentales antes mencionados, ya que de acuerdo a la situación comunicativa los estudiantes deben resolver el problema retórico considerando específicamente el género a utilizar para escribir (ensayo, monografía, tesis, informe, entre otros).

Uno de los informantes consideró que el hecho de la tutoría constante en los tres momentos de escritura que plantea el plan de acción, favorece el hecho de singularizar la enseñanza de estrategias, ya que, gracias al uso de los entornos virtuales, los estudiantes cuentan con una especie de tutor particular. Asunto que obliga al docente a

adaptar la estrategia de acuerdo al nivel de cada estudiante, a fin de que estos logren autorregularse en el transcurso del proceso escritural.

Partiendo de lo anterior podríamos concluir que la aplicación del Plan CEAP fortalece el pensamiento divergente ya que induce al desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos que este implica.

Cuadro 12

Categorías y Sub Categorías Derivadas de la Pregunta 2. Carácter Cíclico De las Estrategias (Reflexión-Acción-Revisión).

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	%
Carácter cíclico de las estrategias (reflexión-acción-revisión)	Favorece la práctica del pensamiento divergente	2	50%
	Desarrolla procesos cognitivos y metacognitivos	2	50%
Totales		4	100%

Pregunta 3: Factibilidad contextual del plan de acción

La tercera pregunta busca evaluar la factibilidad de la implementación del Plan CEAP en el contexto universitario, ya que este es el nivel educativo al que está dirigido.

Ante esta pregunta, el 75% de los informantes consideran que el plan es factible y es acorde al nivel educativo para el que está pensado debido a que los géneros escritos del discurso académico son los que mayormente utilizan al momento de evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes universitarios; sin embargo 25% expresó que a pesar de que el plan le parece adecuado al nivel educativo se les dificulta la aplicación del mismo debido a la limitación de recursos tecnológicos (computadores, internet), junto a la cantidad insuficiente de horas académicas que les permitan desarrollar el plan adecuadamente, en consecuencia se ven forzados a continuar usando la manera tradicional de concebir y evaluar los textos desde el enfoque de producto.

Cuadro 13

Categorías y Sub Categorías Derivadas de la Pregunta 3. Factibilidad Contextual

Categoría	Sub categoría	Frecuencia	%
Factibilidad contextual	Es factible en el entorno universitario	3	75%
	Limitación de recursos tecnológicos afectan la factibilidad	1	25
	Limitación de horas académicas suficientes para su implementación		
Totales			100%

Pregunta 4: Reformas al plan de acciones estratégicas

Esta pregunta fue concebida con el fin de considerar las recomendaciones que desde su experiencia y amplios conocimientos acerca del tema emitieron los expertos consultados. Esto con la finalidad de mejorar y determinar la pertinencia del plan. En consecuencia, tres de los informantes (75%) consideraron la pertinencia del plan sin observaciones, el 25% restante sugirió incorporar la revisión entre pares, además de la tutoría del docente, en todo el proceso de escritura, a lo cual se atendió.

Es importante destacar que el informante que sugirió reformar el plan, forma parte del cuerpo docente adscrito al área de lengua y literatura, de lo que se infiere lo atinado de la observación considerando su experiencia didáctica y conocimiento del tema investigado. Esto es beneficioso para esta investigación ya que evidencia la factibilidad de aplicación de la misma.

Atendiendo a estas consideraciones es importante señalar que las reformas sugeridas y aplicadas al plan de acciones estratégicas no alteraron las fundamentaciones teóricas y prácticas que fueron utilizadas para su formulación, sino que sirvieron para complementar las orientaciones allí descritas sin distorsionar el propósito y estructura del Plan CEAP.

Cuadro 14

Categorías y Subcategorías Derivadas de la Pregunta 4. Reformas al Plan

Categoría	Sub categoría	Frecuencia	%
Reformas al plan	El plan es pertinente sin observaciones	3	75%
	Incorporar la revisión y tutoría entre pares en todas las fases del proceso escritural	1	25
	Totales		100%

En virtud de los resultados, el proceso de validación puede ser considerado como exitoso, porque permitió confrontar la propuesta teórica con el conocimiento y experiencia didáctica de los informantes, quienes aprobaron la factibilidad de la utilización del plan en el quehacer didáctico de los profesores universitarios en virtud de mejorar la enseñanza de los diversos géneros de escritura académica.

CAPÍTULO V

PLAN DE ACCIÓN PARA LA ENSEÑANZA ESCRITURAL CENTRADO EN CONTEXTO, ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y PROCESOS (CEAP)

Introducción

La escritura académica es de relevancia para el estudiante universitario y en cada género que el docente solicita a lo largo del semestre académico sea, examen, ensayo, artículo entre otros, se realiza una manifestación lógica del pensamiento, dado que al escribir es necesario impulsar desde lo intrínseco habilidades intelectuales para demostrar las capacidades cognitivas que están en proceso de desarrollo. Se trata de conocimiento y destrezas de alto nivel de complejidad, que deben ser orientadas por el docente y desarrolladas por el estudiante en las Unidades Curriculares que cursa en el proyecto de carrera Contaduría Pública, y que son transversales a cualquier área de conocimiento en la mayoría de los estudios universitarios, donde se solicitan tareas y ejercicios que ameritan un desarrollo escritural adecuado al nivel respectivo.

En ese sentido, la escritura en sus diversos géneros se ha convertido en una práctica frecuente entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que el docente planifica tareas y actividades centradas en géneros escritos para que los estudiantes en comunidades de aprendizaje desarrollen competencias en el área escritural. Se espera que el mismo, en este escenario de comunidad, atendiendo las indicaciones y sugerencias del docente, desarrolle las competencias académicas específicas, necesarias para atender las exigencias que ameritan escribir de forma coherente el género escritural dispuesto como tarea. Es necesario que el estudiante universitario reflexione de forma individual y en comunidad de aprendizaje, sobre los aspectos de las expresiones escriturales que desarrolla, es, aprender a escribir reflexionando y reflexionar escribiendo, hacer y pensar, pensar y hacer, para alcanzar el nivel de comprensión y entendimiento de la acción escritural.

En atención a lo afirmado se desarrolló el plan de acción para la enseñanza de los géneros académicos, que contiene cuatro componentes esenciales: contexto, escritura, aprendizaje, y procesos, razón por la cual se denomina: CEAP. Este aparte está dedicado a la estructuración del plan que se centra en un enfoque procesual, el mismo viabiliza el diseño de estrategias y acciones para conducir la enseñanza y el aprendizaje del desarrollo de la escritura académica, centrada en los géneros que son de uso común por los docentes para designar las tareas que los estudiantes deben cumplir como parte de su expresión escrita. En este plan, se asume la perspectiva práctica de la escritura como proceso, con apoyo del enfoque cognitivo asociado al constructivismo, que considera los conocimientos y experiencias previas del docente y estudiantes para ir desarrollando nuevas habilidades experienciales en el aprendizaje de los géneros académicos.

El plan CEAP viene a llenar algunos vacíos por variadas razones, entre las que se destacan que no es un método o estrategia exhaustiva, sino un plan práctico, cuyos contenidos son dóciles, claros y precisos, lo que permite que tanto los alumnos como los docentes del área de lengua puedan consultarlo y utilizarlo en sus cursos académicos, esa es la idea.

Hace reseña a cuestiones fundamentales sobre el género escritural, lo que beneficia tanto a los docentes en el empleo de un plan estratégico propio de los géneros académicos a tratar, como a los estudiantes porque incluye ejemplos-modelos breves y adecuados, que ilustran conceptos escriturales y que además detallan el modo de organizar y estructurar ideas en el texto. Concentra además el análisis sobre el proceso de escritura, lo que en definitiva, vigoriza las expresiones escritas de los alumnos, e incluye aspectos esenciales de valoración, que son fundamentales para los estudiantes universitarios y profesores, pues fomentan la autoevaluación y la corrección de escritos.

Propósito

Proponer un plan de acción para la enseñanza de la escritura académica a nivel universitario, centrado en el contexto, enseñanza, aprendizaje, y procesos, que permiten

el desarrollo de las capacidades cognitivas del estudiante en los géneros académicos por enseñar y aprender.

Aspectos Metodológicos

Para el desarrollo del Plan CEAP se utilizan componentes de la pedagogía, psicología y de la lingüística. Con esos elementos se procede a elaborar una estructura general y particular que permite orientar la enseñanza de los géneros escriturales a nivel universitario. La estructura general está compuesta por: Contexto, enseñanza-reflexión, aprendizaje-reflexión y valoración reflexión; la estructura específica contiene como elementos centrales la planificación reflexión escritural, la acción reflexión escritural y la valoración reflexión escritural.

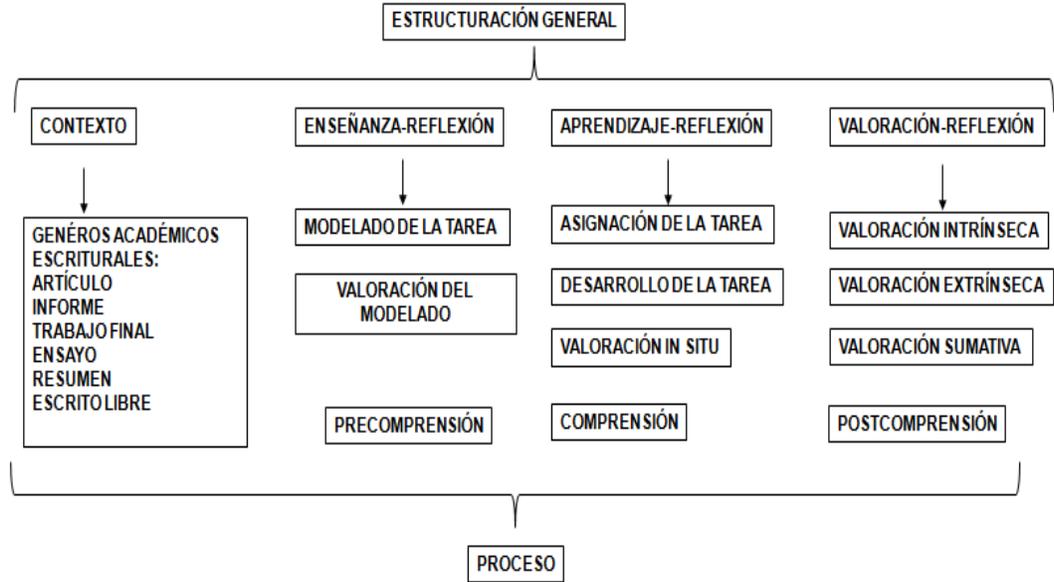
Ahora bien, **en** cuanto a la reflexión escritural, se considera como fuente orientadora para esta propuesta, el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), el cual está centrado en la cognición, específicamente en el análisis el cual conlleva a un proceso reflexivo de orden escritural. Para el caso de la acción reflexiva escritural, se tienen los aportes de Flavel (1970), quien trabajó con la metacognición, cuestión que conlleva a reflexionar sobre los procesos de pensamiento que en el caso que nos ocupa, los pensamientos de tipo escritural. En lo relacionado con la valoración reflexión escritural, se consideraron las orientaciones de Flower y Hayes (1981), quienes indicaron la revisión, examinación y corrección como fase final de su modelo, que permite indicar un proceso de valoración escritural al hablar del CEAP.

Estructura General

Seguidamente se presenta la estructura general del CEAP para la Enseñanza de la Escritura Académica conformada por cuatro fases fundamentales: Contexto, enseñanza-reflexión, aprendizaje-reflexión y valoración reflexión.

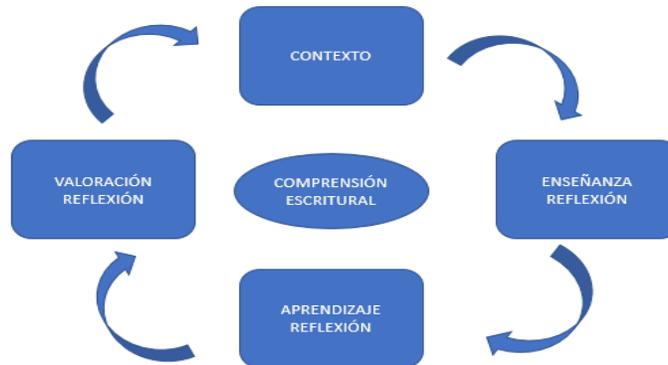
Etapas del Plan: CEAP

Contexto, Enseñanza, Aprendizaje y Proceso



Fuente: elaborado por la autora (2021)

La idea central del plan escritural, es articular el contexto que representa el género académico que el docente lleva del contexto teórico como objeto de enseñanza, para que sea aprendido y valorado por los estudiantes en función del uso y la utilidad que representa para la vida escritural académica. La imagen muestra las cuatro fases que conforman la visión general del CEAP.



Fuente: elaborado por la autora (2021)

Los procesos cognitivos básicos que se consideran son la reflexión, comprensión y valoración, sin negar la existencia de otros que se pueden articular de forma intencional o súbita en el desarrollo del proceso escritural. Los básicos son propuestos por el docente en su planificación, puesto que considera la comprensión escritural como el componente esencial, a ser desarrollado a nivel cognitivo por el estudiante novel, y desde allí, desde ese momento comprensivo se pueden generar otros procesos cognitivos de orden superior e inferior a nivel del desarrollo intelectual.

Siguiendo la imagen anterior, en la primera fase referida al contexto comprende los géneros escriturales que generalmente suelen ser promovidos como fuente de aprendizaje a nivel universitario, en ese sentido, se pueden indicar los siguientes: entrevista, trabajo final, artículo, informe y ensayo. En ellos, el estudiante debe considerar la audiencia hacia donde está dirigido el escrito, por ejemplo, a futuro debe desarrollar un Trabajo de Grado, que amerita el abordaje de un informe de investigación y no solo quedarse con los fines de la unidad curricular.

En la segunda fase denominada enseñanza- reflexión, el docente toma un modelo de género escritural para ser desarrollado por él en la sesión de clase. Así, entra en un proceso de modelado que comprende la explicación teórica y práctica del género que se está por enseñar y aprender. Se debe indicar con claridad lo que se desea que el estudiante comprenda, por ejemplo, si es describir, desarrollar una tarea donde se observe con claridad lo que implica la descripción desde el punto de vista estructural; si es interpretar, se debe indicar cómo extraer las categorías fundamentales del texto para realizar la interpretación sin perder la esencia del mismo. Ahora bien, si la idea es comparar, se debe modelar con detalle, cómo se realiza un escrito donde se muestre la comparación entre textos y así sucesivamente. El modelado permitirá al estudiante la precomprensión del género escritural en cuestión, para poder pasar a la fase de comprensión.

En la tercera fase, la de aprendizaje-reflexión, el docente asigna a la comunidad de aprendizaje, conformada por dos estudiantes, un escrito como tarea del género académico ya modelado, para que se ponga en acción-reflexión la precomprensión ya

iniciada en la fase anterior. El estudiante haciendo uso de su memoria a corto plazo, y el conocimiento previo que posee, busca la comprensión del género escritural en uso.

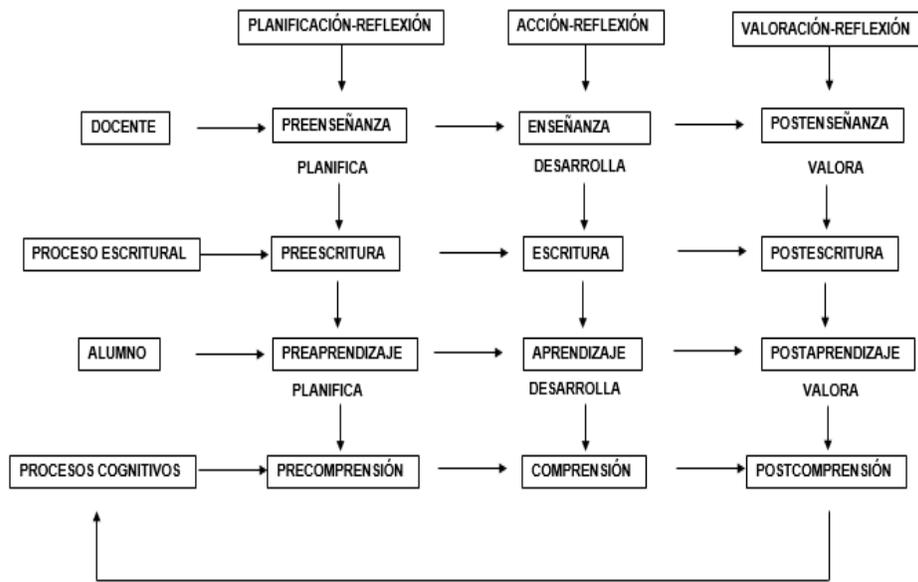
Por último, se pasa a la cuarta fase de valoración-reflexión, momento en el cual se realiza la valoración intrínseca y extrínseca de la enseñanza y aprendizaje que se ha llevado adelante por el docente y los estudiantes.

Estructura Particular

Seguidamente se presenta la estructura particular del Plan CEAP, compuesto por: Planificación-reflexión, acción reflexión que se transversaliza con el docente, alumno, proceso escritural y los procesos cognitivos. Es un proceso de planificación-acción-reflexión-valoración, escritural, centrados en los procesos cognitivos y lingüísticos donde se involucran docentes y estudiantes.

Las teorías de aprendizaje que soportan esta estructura se centran fundamentalmente en el Aprendizaje Significativo de Ausubel (1976), y la teoría del Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner (1984). Para el caso de Ausubel (1976), se tiene que cada experiencia de aprendizaje sea relacionada de forma no parcial con la estructura de conocimiento precedente, así el CEAP se presenta de forma tal para que no existan contradicciones entre lo que el alumno conoce y la nueva estructura que integra a sus procesos cognitivos. Se trata de que la actitud del estudiante sea totalmente positiva, para que el género escritural que se está por aprender tenga un significado relevante dentro de su proceso de aprendizaje.

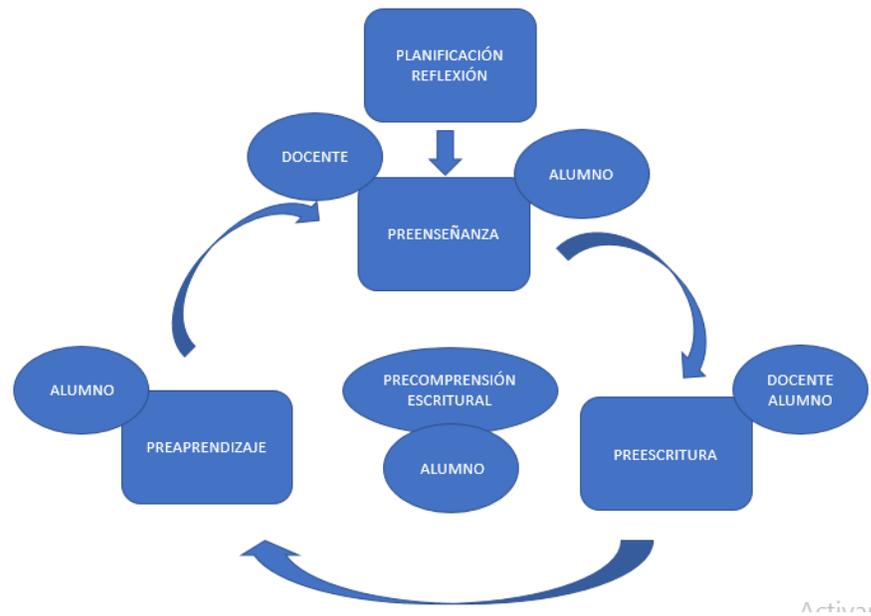
En atención a Bruner (1984), planteó un procesamiento activo de la información a través de una estructuración del conocimiento, la secuencia y la predisposición del estudiante por aprender. El CEAP, considera estos tres elementos en cada una de sus fases puesto que el conocimiento de los géneros académicos, está estructurado, en secuencia y se busca permanentemente activar la predisposición del estudiante hacia su aprendizaje.



Fuente: elaborado por la autora (2021)

A partir del esquema anterior, se tiene la imagen siguiente que muestra la primera fase de Planificación Reflexión, punto donde se da inicio al proceso de aprendizaje escritural, se muestran los momentos de:

Preenseñanza: llevada por el docente con participación del alumno, siendo el momento de escogencia del género académico a ser aprendido.



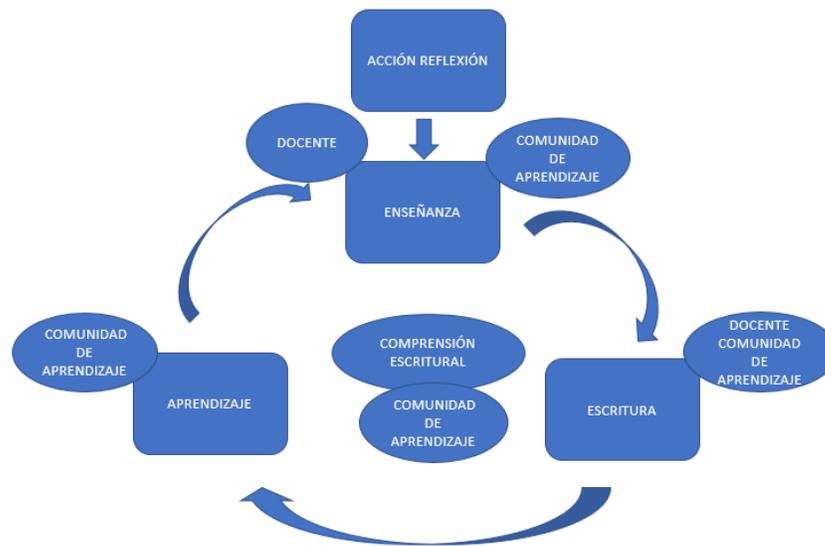
Fuente: elaborado por la autora (2021)

Preescritura: el docente muestra y explica a los estudiantes un estudio de caso para su análisis e interpretación. Dando inicio al camino que conduce hacia la precomprensión.

Preaprendizaje: Primer momento de aprendizaje asociado a la planificación-reflexión, es el instante a través del cual el estudiante comprende hacia dónde va el género discursivo que se pretende aprender.

Precomprensión: Instante en el cual el estudiante afirma que ha entendido plenamente la tarea escritural que está en curso, sabe lo que se pretende comprender, se da por precomprensivo.

La imagen siguiente muestra la segunda fase, referida a Acción-Reflexión, donde se presentan los momentos de enseñanza, escritura y aprendizaje que se describen seguidamente.



Fuente: elaborado por la autora (2021)

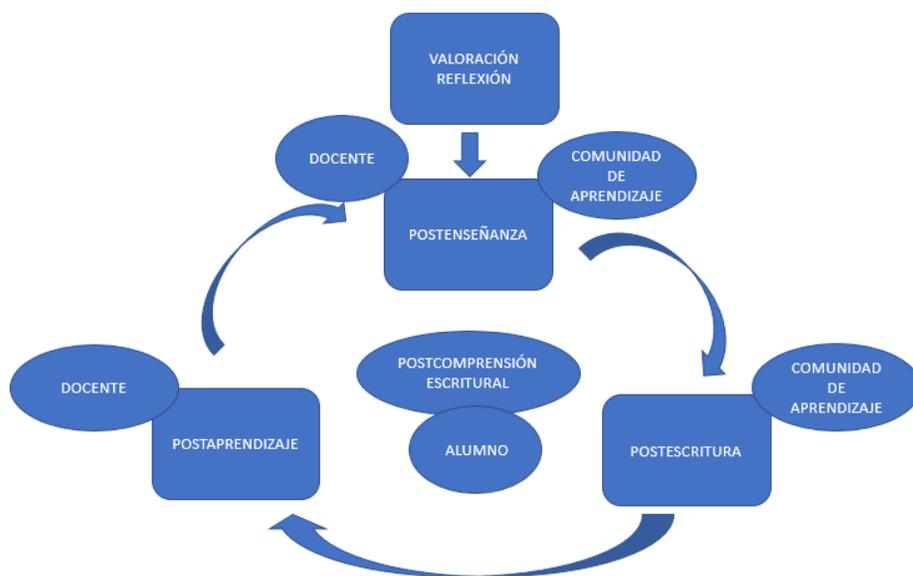
Enseñanza: en ese momento el docente, después del modelado en vivo, pasa a realizar la asignación de la tarea relacionada con el género académico en proceso de comprensión. Los estudiantes se agrupan en pareja lo que se denomina comunidad de aprendizaje.

Escritura: La comunidad de aprendizaje procede a reflexionar y determinar la ruta para la realización de la tarea en función del género académico en estudio, con el apoyo docente.

Aprendizaje: La comunidad de aprendizaje procede a la culminación de la tarea, lo que conlleva a la comprensión escritural de la misma, a través de la reflexión permanente.

Comprensión escritural: momento en el cual la comunidad de aprendizaje sabe que comprendió plenamente la tarea y se hace consciente de ello.

La imagen siguiente muestra la tercera fase, referida a valoración-Reflexión, donde se presentan los momentos de postenseñanza, postescritura y postaprendizaje asociados a la postcomprensión del género académico en estudio y que se describen seguidamente.



Fuente: elaborado por la autora (2021)

Postenseñanza: momento en el cual la comunidad de aprendizaje con el docente valora el proceso que han vivido, la experiencia de enseñanza pensada por el docente, nutrida por los estudiantes y que puede ser mejorada a futuro.

Postescritura: momento en el cual la comunidad de aprendizaje junto al docente valora el género académico aprendido, su utilidad para el futuro de la vida académica y potenciales áreas de aplicación.

Postaprendizaje: momento en el cual el docente valora cuánto aprendió el estudiante, comparando su situación inicial de aprendizaje con su situación final, se compara el estudiante contra sí mismo.

Postcomprensión escritural: reconocimiento por parte del estudiante de haber comprendido el género académico en estudio.

Actos de Valoración Verbal del Docente para Incentivar la Reflexión, Comprensión y Valoración

Es necesario el uso de actos de valoración verbal positivos, por parte del docente para promover el aprendizaje de los géneros académicos escriturales. Los actos de valoración verbal deben formar parte del discurso académico que el docente utiliza para

promover los afectos hacia el aprendizaje del lenguaje escritural académico. El cuadro siguiente muestra los utilizados por la investigadora como parte de su experiencia en el aula de clases con resultados positivos.

ACTOS DE VALORACIÓN VERBAL		
De Reflexión	De Comprensión	De Valoración
<p>Piensa en lo que dices. ¿Por qué expresas eso? Lo discerniste con tu compañero. Vuelva a pensar en eso.</p>	<p>Ya entendiste, que bueno. Vas por buen camino, sigan razonando. Trata de emplear la lógica y el sentido de la idea. Revisa nuevamente desde el inicio, tienes la idea.</p>	<p>Perfecto, está muy bien. Ojo, deben corregir eso. Muy buena la idea expuesta. ¡Excelente! Lo están haciendo muy bien. Observen con detenimiento lo que están haciendo</p>

Modelo de Enseñanza y Aprendizaje Asociado al CEAP

A manera de ejemplo, a fin de poder visualizar para la práctica el presente plan escritural se presenta una tarea modelo, donde se exponen cada una de las fases a seguir en correspondencia con el CEAP.

Fase 1. Planificación Reflexión
<p>Preenseñanza: Tarea: comparar dos géneros académicos textuales, estableciendo sus diferencias y similitudes categoriales. Reflexionar sobre el significado de: géneros académicos textuales, diferencias y similitudes categoriales.</p> <p>Preescritura: Modelar a través de un ejemplo la comparación entre textos haciendo uso de la diferencias y similitudes categoriales.</p> <p>Preaprendizaje: Verificar la comprensión de la tarea por parte de los estudiantes.</p>

Fase 2. Acción Reflexión

Enseñanza: reflexiona sobre ambos textos hasta alcanzar la comprensión de los mismos, sobre la base de las ideas principales, secundarias y categorías que los constituyen.

Escritura: buscar el método para realizar la comparación, puede ser una matriz de categorías. Identifica y subraya las categorías de ambos textos que le dan identidad a los mismos. Observar y precisar las categorías diferentes y similares.

Aprendizaje: a partir de la matriz se desarrolla un texto descriptivo de la comparación entre los géneros académicos.

Fase 3. Valoración Reflexión

Postenseñanza: Valoración del proceso de enseñanza por la comunidad de aprendizaje: intercomunidad e intracomunidad.

Postescritura: Valoración del género académico reflexionado y comprendido.

Postaprendizaje: Valoración intrínseca del aprendizaje alcanzado por el estudiante en función de su situación pasada y presente.

Valoración extrínseca: sobre la base de compartir la tarea, comparación entre textos, con otra comunidad de aprendizaje del mismo grupo.

Indicaciones Finales sobre el CEAP

Para cerrar la construcción del CEAP se realizan seguidamente algunas recomendaciones para su aplicación, dado que se denota el carácter complejo del mismo lo que amerita ser cauteloso al momento de su desarrollo. Es preciso aclarar que este plan no está pautado para ser utilizado palabra a palabra por otros docentes, es personal, puesto que la autora considera que solo puede ser orientador para casos externos, dado que, en un proceso de enseñanza por competencias a nivel universitario, cada docente a partir de sus experiencias significativas debe construir y reconstruir sus propios planes escriturales. Para su aplicación se deben considerar las siguientes sugerencias:

Presentación del CEAP a los estudiantes: Someter el plan a un proceso de reflexión general con los estudiantes para dar una visión de totalidad que permita activar las comprensiones iniciales del mismo.

Realizar la primera comprensión del CEAP en comunidad de aprendizaje: en comunidades de aprendizaje los estudiantes (dos por grupo), realizan el primer estudio profundo, comprensivo-reflexivo del plan, guiado por el docente.

Efectuar la primera valoración del CEAP: a partir de las comprensiones y reflexiones iniciales, el docente estimula a las comunidades de aprendizaje a realizar la primera valoración del plan, buscando desarrollar el afecto hacia el mismo.

Utilizar el modelado del género académico a enseñar: El docente, en presencia de las comunidades de aprendizaje modela la elaboración del género académico por aprender, buscando el despertar de los procesos cognitivos. El CEAP debe ser de fácil comprensión y aplicación por los estudiantes.

Buscar la internalización del CEAP: lograr que las comunidades de aprendizaje comprendan plenamente el plan de aprendizaje escritural para el género académico en cuestión; es necesario que lo hagan suyo y entiendan su finalidad.

Replantear el CEAP durante el proceso de aplicación: estar vigilante del desarrollo del CEAP a fin de realizar los ajustes necesarios según las necesidades de las comunidades de aprendizaje. La flexibilización del plan permite su ajuste en pleno desarrollo.

Programar actividades de reflexión permanente para valorar la comprensión del género académico: la reflexión permanente

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente Trabajo de Grado se planteó como objetivo generar un plan de acciones estratégicas desde el enfoque de procesos para favorecer la enseñanza de la escritura académica en estudiantes de pregrado con el propósito de contribuir en el quehacer didáctico de los profesores de este nivel educativo, que muchas veces ven mermadas sus posibilidades de solventar los problemas que implican las tareas escriturales por el desconocimiento teórico práctico de estrategias efectivas, de esa necesidad surge el Plan CEAP. En este sentido y considerando los objetivos planteados en esta investigación y las interpretaciones de los datos recabados se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Las dificultades para desarrollar los procesos implicados en la escritura académica que presentan los estudiantes en la universidad se deben al desconocimiento de los elementos que conforman la situación comunicativa en que se realizará la producción textual, es decir: la función comunicativa (para qué escribo); la audiencia (a quién escribo); el tema (qué escribo); y el género (cómo lo escribo). Estos elementos constituyen el problema retórico al que deben dar respuesta en el momento de planificación-reflexión textual, su desconocimiento trae como consecuencia la formulación de objetivos distorsionados, que afectan la autorregulación del proceso de escritura del estudiante.
- A partir de la interpretación del quehacer didáctico de los docentes universitarios para la enseñanza y revisión de la escritura se estableció en primer lugar que los procesos metodológicos que llevan a cabo los docentes cuando solicitan a sus estudiantes tareas de escritura se pueden diferenciar a partir de dos posturas: los que valoran la escritura como producto y los que la valoran como proceso. Los primeros

dan orientaciones generales de cómo elaborar el escrito, para luego revisar la producción final. Los segundos, inician con la discusión sobre diferentes temas a partir de los intereses de los estudiantes en el marco del curso que están recibiendo, escogen un tema y escriben el texto que van corrigiendo y editando durante todo el semestre según la revisión que haga el profesor y los demás compañeros, acompañados de las lecturas que se vayan haciendo en paralelo.

- En virtud de los resultados obtenidos en esta investigación relacionados con los criterios de evaluación de las producciones textuales, se establecieron los siguientes: características generales del género, la estructura del texto solicitado, la postura crítica, originalidad, las normas de ortografía y gramática.
- Los docentes hacen uso de la escritura con fines epistémicos, es decir, creen firmemente que la escritura exige a los estudiantes resignificar conceptos de un determinado campo disciplinar, es por ello que la mayoría de los casos, las actividades de escritura se construyen a partir de lecturas sugeridas cuyo contenido tiene que ver con las temáticas de la asignatura. Sin embargo, llama la atención que los objetivos y metodología del docente para explicar la tarea de escritura, llevan a una relación distante, de baja o mínima influencia en los procesos metacognitivos de los estudiantes.
- A partir de las conclusiones anteriores se origina el Plan CEAP, que a través de acciones estratégicas concretas promueve los procesos de autoreflexión y autorregulación que los estudiantes deben internalizar con el fin de solventar los obstáculos que implica la escritura académica, para finalmente hacer uso epistémico de ella. El plan se caracteriza por su flexibilidad, recursividad y que puede ser adecuada a diversas situaciones de aprendizaje según las condiciones de la comunidad y del contexto académico en general.
- Como el Plan CEAP está dirigido a un nivel específico, se enfatizó en una orientación acorde a la estructura cognitiva y adecuación académica del estudiante universitario, de allí, que la metodología insista en la enseñanza de la escritura con finalidad epistémica y contextualizada. Lo que quiere decir, que la enseñanza de la escritura en este nivel debe orientarse hacia una escritura transformadora,

generadora de ideas y de conocimientos, creativa y funcional, acorde con los intereses del estudiante, del contexto académico y del ámbito sociocultural en general.

- El proceso de validación del Plan CEAP, permitió confrontar la propuesta teórica con el conocimiento y experiencia didáctica de los informantes, quienes aprobaron la factibilidad de la utilización del plan en el quehacer didáctico de los profesores universitarios en virtud de mejorar la enseñanza de los diversos géneros de escritura académica.
- Finalmente, es importante que el profesor universitario considere un cambio en la valoración de la actividad escritural, entendiendo que esta debe ser comprendida desde el enfoque procesual, considerando en su metodología los modelos de producción escrita enmarcados en este paradigma a fin de que puedan orientar a los estudiantes durante todo el proceso de escritura, propiciando en ellos el manejo de procesos cognitivos y estrategias de escritura que les permitan consolidarse como escritores expertos capaces de transformar sus conocimientos mediante la escritura

Entre las recomendaciones para la implementación del Plan CEAP podemos destacar:

- El profesor debe considerar que la competencia escritural no es un proceso a corto plazo, sino que es un proceso que además de consolidarse con la práctica, sólo es posible ver resultados a mediano o largo plazo. Esta consolidación se produce en el estudiante de manera progresiva, en la medida que fortalezca su competencia lingüística y que su proceso de formación le permita entender la necesidad de tener una competencia escritural sólida.
- El plan de CEAP no debe ser considerado una receta única e inalterable, sino como un compendio de orientaciones a través de las cuales se pueden generar múltiples estrategias de enseñanza de la escritura académica en función de las necesidades, intereses y condiciones de aprendizaje del estudiante universitario.

- El plan puede dirigirse y adecuarse a otros niveles educativos, igualmente, aplicarse en la modalidad taller o seminario.

REFERENCIAS

- Acosta L. A. (1982). *Cuestiones de lingüística textual*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Albarrán, S. (2005). *La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita*. *Educere*, 9(31), 545-551. Recuperado en 31 de marzo de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400016&lng=es&tlng=es.
- Andrade C., E., & García Romero, M. (2018). Investigaciones sobre escritura académica realizadas por la comunidad científica de la Universidad de Los Andes (2009-2013): Alcances y Limitaciones. *Educere*, 19(63), 455-468. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11744> [Consultado: 2019, diciembre 12]
- Anijovich R. (2009) *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires: Aique Grupo editor.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas Disponible: https://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje*. [Revista en línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf> [Consulta: 2019, Junio 22].
- Bernárdez E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Bruner, J. S. (Ed.). (1985). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata. Disponible: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Bruner_Unidad4.pdf
- Caicedo, R. y García, G (2018). Las prácticas de evaluación de las matemáticas universitarias: Tensiones y desafíos desde la red conceptual en la que se inscriben. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4759/475962995014/html/index.html>. [Consulta: 2019, julio 21].
- Caldera, R. (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. *Educere*, 6 (20), 363-368. [Fecha de Consulta 9 de Febrero de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35662002>

- Campos, G. y Lule, N (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*. [Revista en línea], 8 (13). Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf> [Consulta: 2020, enero 10]
- Camps, A. (1990). *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. [Documento en línea]. Disponible <https://dialnet.unirioja.es/descargas/articulo/48341.pdf>. [Consulta: 2019, agosto 20]
- Capomagi, Diana (2013). “La escritura académica en el aula universitaria”. *Revista de Educación y Desarrollo*, n.º 25, pp. 29-40. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/25/025_Capomagi.pdf [Consultado: 2020, enero 10]
- Carlino, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después*. Recuperado el 24 de 03 de 2020, de Redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany (1988). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- Cassany, D. Luna y Sanz (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Cassany, D. (2000), “*De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición*”, *Lectura y Vida*, 21/4, 6-15. Disponible en: http://www.oei.es/fomentolectura/futuro_ensenanza_composicion_cassany.pdf (última consulta: 22/7/2019). Nota: las páginas indicadas en la
- Cassany, Daniel (2007), *Afilas el lapicero. Guía de redacción para profesionales*, Barcelona: Anagrama.
- Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Díaz, B. F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ed. México: McGrawHill.
- Figuera y Santiago, (2002). *Manual práctico de escritura académica-Volumen 2*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor. Disponible: <https://upeldem.files.wordpress.com/2017/04/el-desarrollo-cognitivo-cap-9-preguntas-y-problemas-flavell-john-h.pdf>
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). *Un Proceso Cognitivo de la Teoría de la Escritura*. https://pdfs.semanticscholar.org/e447/bb67c5341f06be588106853db4975ae514a4.pdf?_ga=2.254942848.943096873.1612203175-1624223960.1612203175

- Rosas, A. (2006). El texto académico: una aproximación a su definición. *Investigación y Postgrado*, 21 (1), 153-185. [Fecha de Consulta 20 de Enero de 2021]. ISSN: 1316-0087. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=658/65821107>
- Russell, B. (1990), *The Collected Papers of Bertrand Russell 2*. N. Griffin (Ed.). London: Hyman & Unwin.
- Tébar, B (2003): El perfil del profesor mediador. *Aula XXI*, Santillana, Madrid
- Valery, O. (2000). *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky*. *Educere*, junio, 38.43
- Vas, C. (2011). Modelo teórico metodológico para la enseñanza de la escritura. Tesis doctoral publicada. Ciudad Guayana-Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental de Guayana.
- Vélez (1999): Vélez, Jaime (1999). Los límites del ensayo académico. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Villaseñor, Victoria (2013). “Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad”. *Reencuentro*, n. ° 66, pp. 91-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019010>. [Consultado: 2020, Mazo 09]

ANEXOS

Anexo A: Cuestionario aplicado a profesores



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE GUAYANA
VICERRECTORADO ACADÉMICO
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Estimado profesor:

Este cuestionario está enmarcado en la investigación: Plan de acciones estratégicas para la enseñanza de la escritura académica, en la que se plantea como objetivo proponer un plan de acciones estratégicas desde el enfoque de procesos para favorecer el aprendizaje de la escritura académica en estudiantes universitarios, el cual orientará la el quehacer educativo del docente durante la aplicación de estrategias y actividades relacionadas a la enseñanza de la escritura académica. Su información es de vital importancia para el buen desarrollo de la investigación. Gracias por su aporte.

Preguntas	Respuestas
1. ¿Con qué objetivo asigna tareas que impliquen la elaboración de textos, y qué procesos metodológicos lleva a cabo para explicar dicha tarea a sus estudiantes?	
2. ¿Qué criterios de evaluación son los que utiliza para la revisión de las tareas que implican producciones textuales?	

Anexo B: Instrumento de validación de expertos



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE GUAYANA
VICERRECTORADO ACADÉMICO
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA

El siguiente cuestionario se ubica en el marco de la investigación titulada *Plan de acción para la enseñanza escritural centrado en contexto, enseñanza, aprendizaje y procesos (CEAP)*, que tiene como objetivo generar un plan de acciones desde el enfoque de procesos para favorecer el aprendizaje de la escritura en estudiantes de pregrado, para orientará el quehacer didáctico del docente a fin de que este logre en el estudiante la concienciación y utilización estrategias que le servirán para la resolución de los obstáculos de escritura que pudieran presentarse en ese nivel de estudio.

Así pues, el siguiente cuestionario tiene el propósito de que usted, con su experiencia y conocimientos, me brinde sus aportes sobre el Plan, posibilitando así la validación y futura aplicación del mismo. Su colaboración es decisiva para el logro de este propósito y la información que suministre será confidencial.

Cuestionario

1 ¿Considera que el plan de acciones estratégicas presentado fortalece el quehacer pedagógico del profesor en la implementación o generación de estrategias para la enseñanza de la escritura académica? ¿por qué?

2 Desde su experiencia, ¿cree usted que el plan de acciones estratégicas propuesto propicia el uso de estrategias efectivas para acompañar el proceso de aprendizaje de la escritura académica, a fin de que estas se constituyan en un ciclo constante de reflexión-acción-revisión de las mismas? ¿por qué?

3 ¿Considera usted que el plan de acciones estratégicas se adaptan a la realidad didáctica del entorno universitario actual? ¿por qué?

4 ¿Que elementos considera usted que debieran ser modificados, añadidos o eliminados en el plan de acciones estratégicas para aumentar su efectividad?