

	<b>MACROPROCESO DE APOYO</b>	<b>CÓDIGO: AAAR113</b>
	<b>PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO</b>	<b>VERSIÓN: 6</b>
	<b>DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	<b>VIGENCIA: 2021-09-14</b>
		<b>PAGINA: 1 de 11</b>

16.

<b>FECHA</b>	06 de diciembre, 2022
--------------	-----------------------

Señores  
**UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA**  
 BIBLIOTECA  
 Ciudad

<b>UNIDAD REGIONAL</b>	Seccional Girardot
<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	Trabajo De Grado
<b>FACULTAD</b>	Educación
<b>NIVEL ACADÉMICO DE FORMACIÓN O PROCESO</b>	Pregrado
<b>PROGRAMA ACADÉMICO</b>	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades : Lengua Castellana e Inglés

El Autor(Es):


<b>APELLIDOS COMPLETOS</b>	<b>NOMBRES COMPLETOS</b>	<b>No. DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN</b>
Rojas Vargas	Katherine	1'070.601.731

Director(Es) y/o Asesor(Es) del documento:

<b>APELLIDOS COMPLETOS</b>	<b>NOMBRES COMPLETOS</b>
Tasso Cárdenas	Dennis Alejandro

Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca  
 Teléfono: (091) 8281483 Línea Gratuita: 018000180414  
[www.ucundinamarca.edu.co](http://www.ucundinamarca.edu.co) E-mail: [info@ucundinamarca.edu.co](mailto:info@ucundinamarca.edu.co)  
 NIT: 890.680.062-2

*Documento controlado por el Sistema de Gestión de la Calidad  
 Asegúrese que corresponde a la última versión consultando el Portal Institucional*

	<b>MACROPROCESO DE APOYO</b>	<b>CÓDIGO: AAAR113</b>
	<b>PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO</b>	<b>VERSIÓN: 6</b>
	<b>DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	<b>VIGENCIA: 2021-09-14</b>
		<b>PAGINA: 2 de 11</b>

### TÍTULO DEL DOCUMENTO

**Sentidos y Concepciones de los Estudiantes en torno a las Prácticas Pedagógicas del Lenguaje en el Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés.**

### SUBTÍTULO

**(Aplica solo para Tesis, Artículos Científicos, Disertaciones, Objetos Virtuales de Aprendizaje)**

### EXCLUSIVO PARA PUBLICACIÓN DESDE LA DIRECCIÓN INVESTIGACIÓN

INDICADORES	NÚMERO
ISBN	
ISSN	
ISMN	

AÑO DE EDICIÓN DEL DOCUMENTO	NÚMERO DE PÀGINAS
06/12/2022	84


### DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS (Usar 6 descriptores o palabras claves)

ESPAÑOL	INGLÉS
1. Prácticas pedagógicas del lenguaje	Pedagogical practices of the language
2. Sentidos de las prácticas pedagógicas	Meanings of pedagogical practices
3. Acompañamiento docente	Teacher support
4. Afectaciones	Affectations
5. Formación docente	Teacher training
6. Las narrativas.	Narratives
7. Perspectiva didáctica	Didactic perspective.
8. Prácticas significativas	Significant practices

### FUENTES (Todas las fuentes de su trabajo, en orden alfabético)

Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca  
 Teléfono: (091) 8281483 Línea Gratuita: 018000180414  
[www.ucundinamarca.edu.co](http://www.ucundinamarca.edu.co) E-mail: [info@ucundinamarca.edu.co](mailto:info@ucundinamarca.edu.co)  
 NIT: 890.680.062-2

*Documento controlado por el Sistema de Gestión de la Calidad  
 Asegúrese que corresponde a la última versión consultando el Portal Institucional*

	<b>MACROPROCESO DE APOYO</b>	<b>CÓDIGO: AAAR113</b>
	<b>PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO</b>	<b>VERSIÓN: 6</b>
	<b>DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	<b>VIGENCIA: 2021-09-14</b>
		<b>PAGINA: 3 de 11</b>

Adeepra. (s.f.). Obtenido de Adeepara:

[http://www.adeepra.com.ar/documentos/doc\\_provincia/D%20Curricular%20do%20A%F4%80%83%B1o%20%20Versi%F4%80%83%B3n%20Definitiva%2014-08/Practicas%20del%20lenguaje%202%20-.htm](http://www.adeepra.com.ar/documentos/doc_provincia/D%20Curricular%20do%20A%F4%80%83%B1o%20%20Versi%F4%80%83%B3n%20Definitiva%2014-08/Practicas%20del%20lenguaje%202%20-.htm)

Arias Barrero, A. M., & León García, O. I. (2020). Concepciones de la escritura como herramienta episémica en docentes de la universidad de Cundinamarca, Seccional Girardot. *Trabajo de grado*. Girardot, Colombia. Obtenido de <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/3571/Concepciones%20de%20la%20escritura%20como%20herramienta%20epist%20c3%20a9mica%20en%20docentes%20de%20la%20Universidad%20de%20Cundinamarca%20Seccional%20Girardot..pdf?sequence=1&isAllo>

Arias Cardona, A., & Alvarado Salgado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. Obtenido de file:///E:/investigacion%20narrativa.pdf

Arnáez Muga, P. (01 de enero de 2008). Leer y escribir en la Universidad: una propuesta interdisciplinar. *Artículo de investigación*, 13(1), 7-19. . Maracay-Venezuela): Enunciación. Obtenido de <https://doi.org/10.14483/22486798.1256>


Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira, C., & Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), 1-16. Obtenido de <https://www.academica.org/paula.carlino/169.pdf>

Ávila, F. (20 de Noviembre de 2019). Cátedra Intinerante Hugo Zelmenman. (I. IPECAL, Entrevistador) YouTube. Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de [https://www.youtube.com/watch?v=JzWmr6\\_OkTI](https://www.youtube.com/watch?v=JzWmr6_OkTI)

Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. (U. N. Luis, Ed.) *Fundamentos en Humanidades*, vol. IV, núm. 7-8, , pp. 59-77. Recuperado el 11 de marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>

Camps, A. (sf). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. (G. d. Ministerio de educación, Ed.) *LEER.ES*. Obtenido de [http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/11-Sietepincipios\\_annacamps.pdf](http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/11-Sietepincipios_annacamps.pdf)

Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *LECTURA Y VIDA*, 6-14. Obtenido de <https://www.academica.org/paula.carlino/91.pdf>

	<b>MACROPROCESO DE APOYO</b>	<b>CÓDIGO: AAAR113</b>
	<b>PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO</b>	<b>VERSIÓN: 6</b>
	<b>DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	<b>VIGENCIA: 2021-09-14</b>
		<b>PAGINA: 4 de 11</b>

Carlino , P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-Pluri/Versidad*, 57-67. Obtenido de <https://www.academica.org/paula.carlino/205.pdf>

Carlino , P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 321-327. Obtenido de <https://www.academica.org/paula.carlino/104.pdf>

Carlino , P. (2013). *Presentación del libro ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. de Mauricio Pérez-Abril y Gloria Rincón-Bonilla (coords.) (Vols. 5 (11),)*. Buenos Aires , Argentina: Revista Internacional de Investigación en Educación. Obtenido de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Carlino, P. (2001 b). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. (págs. 1-12). Buenos Aires,,: Departamento de Educación. Obtenido de <https://www.academica.org/paula.carlino/178.pdf>

Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. *Acta Académica*, 12. Recuperado el 20 de Septiembre de 2020, de <https://www.academica.org/paula.carlino/178>

Carlino, P. (2002). Leer escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Acta Académica*, 16. Recuperado el 20 de Septiembre de 2020, de <https://www.academica.org/paula.carlino/168>


Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. *Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina*. Obtenido de <https://www.academica.org/paula.carlino/3>

Carlino, P. (2013, B). Investigar las prácticas de lectura y escritura en la universidad: Necesidad de un cambio de perspectiva. 457-460. . Buenos aires, Argentina: magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. Obtenido de <https://www.academica.org/paula.carlino/48.pdf>

Cassany , D. (2006). *Taller de textos Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona (España): Espasa Libros. Obtenido de <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13377/medias/excerpt.pdf>

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura comtemporánea. pp. 21 - 43. Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>

Castiblanco , J. (2019). La escritura de relatos expresión de identidad en estudiantes de ciclo III. 118 . Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Obtenido de file:///E:/CastiblancoSalasJuanAlejandroMayo2019.pdf

	<b>MACROPROCESO DE APOYO</b>	<b>CÓDIGO: AAAR113</b>
	<b>PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO</b>	<b>VERSIÓN: 6</b>
	<b>DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	<b>VIGENCIA: 2021-09-14</b>
		<b>PAGINA: 5 de 11</b>

Cremer, P., & Lea, M. R. (2000). *ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD*. Barcelona: Gedisa. Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de <https://1library.co/document/y69d55oy-creme-p-lea-m-r-escribir-universidad-pdf.html>

Gallego Ramos, J. R. (2018). Cómo se construye el marco teórico de la investigación. *SciELO*. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/cp/a/xpbhxtDHLrGHfLPthJHQNwK/?format=html&lang=es>

Guerrero, A. (julio-diciembre de 2011). La narrativa como recurso de representación de si mismo: la construcción narrativa de una identidad en contraposición. *Research Center in Social Political and Educational Studies, CIEP, 13*, 88-99. Obtenido de file:///E:/3771-Article%20Text-15931-1-10-20120827.pdf

Gurdián-Fernández, A. (2010). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San Jose, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación (INIE) Universidad de Costa Rica (UCR) Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Obtenido de file:///E:/paradigama%20cualitativo.pdf

Gutierrez, Y. (14 de febrero de 2019). *La tutoría de investigación en posgrado desde la perspectiva del aprendizaje dialógico. Una propuesta estratégica y metodológica*. Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=H4D1DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA197&dq=la+tutoria+de+investigaci%C2%B4%2Bonen+posgrado+desde+la+perspectiva+&ots=hs4ovPCoy8&sig=1mYNayQkVRPkBJGDy7902uWe5t4#v=onepage&q=la%20tutoria%20de%20investigaci%C2%B4%2Bonen%20posg>


Gutiérrez, Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Bogotá, Colombia : Universidad Distrital Francisco José de Caldas . Obtenido de [https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/concepciones\\_y\\_practicas\\_sobre\\_la\\_oralidad\\_en\\_la\\_educacion\\_media\\_colombiana.pdf](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/concepciones_y_practicas_sobre_la_oralidad_en_la_educacion_media_colombiana.pdf)

Lomas, C. (2015). Leer para escribir, escribir para SER leídos (y leídas). *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*, número 23. Obtenido de file:///C:/Users/ACER/Downloads/53552-151732-1-PB%20(2).pdf

López González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17 (56), 139-144. Recuperado el 11 de marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

Narvaja de Arnoux, E., Di, S., & M. y Pereira, C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. *Eudeba*. Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/90-la-lectura-y-la-escritura-en-la-universidadpdf-WIGvW-libro.pdf>

Padilla, C., & Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. *Perspectivas Contemporáneas*. Obtenido de <https://www.academica.org/paula.carlino/45>

	<b>MACROPROCESO DE APOYO</b>	<b>CÓDIGO: AAAR113</b>
	<b>PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO</b>	<b>VERSIÓN: 6</b>
	<b>DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	<b>VIGENCIA: 2021-09-14</b>
		<b>PAGINA: 6 de 11</b>

Pérez Abril , M., & Rincón Bonilla , G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* . Bogotá, Colombia : Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de file:///C:/Users/ACER/Downloads/ParaqueseleeyseescribenlauniversidadcolombianaPDFpublicado.pdf

Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla , G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 18 de 02 de 2019, de file:///C:/Users/ACER/Downloads/ParaqueseleeyseescribenlauniversidadcolombianaPDFpublicado.pdf

Pérez, A. M. (2004). Leer, Escribir, Participar: un reto para la escuela, una condición política. *Artículo de investigación*. Bogotá. Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>

Quintar, E. (2002). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. (J. Salcedo, Entrevistador) Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545096006.pdf>

Quintar, E. (31 de Enero de 2009). Pedagogía de la Potencia y Didáctica no Parametral. (J. Salcedo, Entrevistador) México: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Recuperado el 18 de Noviembre de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006>

Quintar, E. (19 de agosto de 2015). Enseñar a tener conciencia histórica. *Mova Medellín*. (CátedraMova, Entrevistador) Youtube. Recuperado el 16 de Marzo de 2021, de <https://www.youtube.com/watch?v=-atcrzxEBo>

*Real Academia Española* . (2022). Obtenido de <https://dle.rae.es/tedio>


*RED FORMACIÓN DOCENTE*. (1994). Recuperado el 21 de Febrero de 2021, de Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente: <https://www.redformaciondocente.org/taller-latinoamericano-2019/>

*RED LENGUAJE COLOMBIA*. (1998). Recuperado el 26 de Febrero de 2021, de La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje : <https://www.lenguaje.red/tallerXVII.cfm>

*Redless*. (22 de Noviembre de 2006). Recuperado el 21 de Febrero de 2021, de La Red de Lectura y Escritura en Educación Superior: <https://ascun.org.co/quienes-somos-redlees/>

*RIEO*. (2011). Recuperado el 21 de Febrero de 2021, de Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad: <https://redoralidad.com/inicio/red-iberoamericana-de-estudios-sobre-la-oralidad/>

Sánchez Rueda, H. (2013). El estudio del currículo en los procesos de formación docente. *CAMINOS EDUCATIVOS*, 95.

	<b>MACROPROCESO DE APOYO</b>	<b>CÓDIGO: AAAR113</b>
	<b>PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO</b>	<b>VERSIÓN: 6</b>
	<b>DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	<b>VIGENCIA: 2021-09-14</b>
		<b>PAGINA: 7 de 11</b>


Saucedo , H. (2011). Evaluación del aprendizaje a nivel superior. *TEXTOS Y CONTEXTOS*, 50. Obtenido de C:/Users/ACER/Downloads/Evaluacion%20Del%20Aprendizaje%20A%20Nivel%20Superior.%20(1).pdf

Tamayo y Tamayo, M. (2004). *EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA*. México: EDITORIAL LIMUSA, S.A. de C.V. Recuperado el 03 de Marzo de 2021, de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BhymmEqkJwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Tamayo,+M.+T.+\(2004\).+EL+PROCESO+DE+LA+INVESTIGACI%C3%93N+CIENT%C3%8DFICA.+M%C3%A9xico:+EDITORIAL+LIMUSA,+S.A.+de+C.V.+&ots=Ts8Hao12qM&sig=J4o3RzQ5gNX9PM2uydF8RWYV2RY#v=onepage&q&](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BhymmEqkJwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Tamayo,+M.+T.+(2004).+EL+PROCESO+DE+LA+INVESTIGACI%C3%93N+CIENT%C3%8DFICA.+M%C3%A9xico:+EDITORIAL+LIMUSA,+S.A.+de+C.V.+&ots=Ts8Hao12qM&sig=J4o3RzQ5gNX9PM2uydF8RWYV2RY#v=onepage&q&)

Tasso Cárdenas, D., & Martínez Albarracín , C. (2019). LA LECTURA CRÍTICA Y LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN LAS IES DE GIRARDOT, CUNDINAMARCA. Recuperado el 2020, de file:///C:/Users/ACER/Downloads/Cap%C3%ADtulo-Lectura%20Cr%C3%ADtuca%20y%20Comunicaci%C3%B3n%20Escrita%20(6).pdf

Torruco-García, U., Díaz-Bravo, L., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Scielo*. Obtenido de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext)

**RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS**  
(Máximo 250 palabras – 1530 caracteres, aplica para resumen en español):

	<b>MACROPROCESO DE APOYO</b>	<b>CÓDIGO: AAAR113</b>
	<b>PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO</b>	<b>VERSIÓN: 6</b>
	<b>DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	<b>VIGENCIA: 2021-09-14</b>
		<b>PAGINA: 8 de 11</b>

### Resumen

El presente trabajo muestra el proceso de investigación sobre los sentidos y concepciones en un grupo de estudiantes sobre las prácticas de lenguaje del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana e inglés, que surge a través de una afectación personal que se volvió clave para develar y reconstruir una realidad. Se recurre a determinar los sentidos y concepciones a través de la metodología de investigación narrativa, por medio de los instrumentos de recolección de datos como lo fue: los grupos focales y la entrevista semiestructurada. Los estudiantes afirman que los docentes suponen que los estudiantes ya vienen con unas destrezas comunicativas, y es que la inserción a la vida universitaria exige el desarrollo de unas habilidades como es el caso de la escritura. Como conclusión se destaca que hace falta poner en permanente sospecha lo que se hace en los procesos de enseñanza de la oralidad, lectura y escritura. Además, se requiere una mayor conciencia por el acompañamiento de las prácticas lectoescriturales, como un proceso evolutivo en el quehacer docente y de comunidad.

### Abstract

The present work shows the research process on the meanings and conceptions in a group of students about the language practices of the basic education degree program with an emphasis on humanities: Spanish and English, which arises through a personal affectation that is became key to unveil and reconstruct a reality. It is used to determine the meanings and conceptions through the narrative research methodology, through data collection instruments such as: the focus groups and the semi-structured interview. The students affirm that the teachers assume that the students already come with communication skills, and that is that insertion into university life requires the development of skills such as writing. That it is necessary to rethink the processes of teaching and writing. Greater awareness is required for the accompaniment of reading and writing practices, as an evolutionary process in the teaching and community work.

## AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN


Por medio del presente escrito autorizo (Autorizamos) a la Universidad de Cundinamarca para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mí (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que, en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autoriza a la Universidad de Cundinamarca, a los usuarios de la Biblioteca de la Universidad; así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado una alianza, son:

Marque con una "X":

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer.	X	



	<b>MACROPROCESO DE APOYO</b>	<b>CÓDIGO: AAAR113</b>
	<b>PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO</b>	<b>VERSIÓN: 6</b>
	<b>DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	<b>VIGENCIA: 2021-09-14</b>
		<b>PAGINA: 9 de 11</b>

2. La comunicación pública, masiva por cualquier procedimiento o medio físico, electrónico y digital.	X	
3. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previa alianza perfeccionada con la Universidad de Cundinamarca para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones.	X	
4. La inclusión en el Repositorio Institucional.	X	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

Para el caso de las Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía, de manera complementaria, garantizo(garantizamos) en mi(nuestra) calidad de estudiante(s) y por ende autor(es) exclusivo(s), que la Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía en cuestión, es producto de mi(nuestra) plena autoría, de mi(nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi(nuestra) creación original particular y, por tanto, soy(somos) el(los) único(s) titular(es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestra) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Universidad de Cundinamarca por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Universidad de Cundinamarca está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

**NOTA:** (Para Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía):

Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca  
 Teléfono: (091) 8281483 Línea Gratuita: 018000180414  
[www.ucundinamarca.edu.co](http://www.ucundinamarca.edu.co) E-mail: [info@ucundinamarca.edu.co](mailto:info@ucundinamarca.edu.co)  
 NIT: 890.680.062-2

	<b>MACROPROCESO DE APOYO</b>	<b>CÓDIGO: AAAR113</b>
	<b>PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO</b>	<b>VERSIÓN: 6</b>
	<b>DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	<b>VIGENCIA: 2021-09-14</b>
		<b>PAGINA: 10 de 11</b>

**Información Confidencial:**

Esta Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía, contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de la investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado. **SI \_\_\_ NO x .**  
 En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos) en carta adjunta, expedida por la entidad respectiva, la cual informa sobre tal situación, lo anterior con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

**LICENCIA DE PUBLICACIÓN**

Como titular(es) del derecho de autor, confiero(erimos) a la Universidad de Cundinamarca una licencia no exclusiva, limitada y gratuita sobre la obra que se integrará en el Repositorio Institucional, que se ajusta a las siguientes características:

- a) Estará vigente a partir de la fecha de inclusión en el repositorio, por un plazo de 5 años, que serán prorrogables indefinidamente por el tiempo que dure el derecho patrimonial del autor. El autor podrá dar por terminada la licencia solicitándolo a la Universidad por escrito. (Para el caso de los Recursos Educativos Digitales, la Licencia de Publicación será permanente).
- b) Autoriza a la Universidad de Cundinamarca a publicar la obra en formato y/o soporte digital, conociendo que, dado que se publica en Internet, por este hecho circula con un alcance mundial.
- c) Los titulares aceptan que la autorización se hace a título gratuito, por lo tanto, renuncian a recibir beneficio alguno por la publicación, distribución, comunicación pública y cualquier otro uso que se haga en los términos de la presente licencia y de la licencia de uso con que se publica.
- d) El(Los) Autor(es), garantizo(amos) que el documento en cuestión es producto de mi(nuestra) plena autoría, de mi(nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy(somos) el(los) único(s) titular(es) de la misma. Además, aseguro(aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Universidad de Cundinamarca por tales aspectos.
- e) En todo caso la Universidad de Cundinamarca se compromete a indicar siempre la autoría incluyendo el nombre del autor y la fecha de publicación.
- f) Los titulares autorizan a la Universidad para incluir la obra en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.
- g) Los titulares aceptan que la Universidad de Cundinamarca pueda convertir el documento a cualquier medio o formato para propósitos de preservación digital.

Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca  
 Teléfono: (091) 8281483 Línea Gratuita: 018000180414  
[www.ucundinamarca.edu.co](http://www.ucundinamarca.edu.co) E-mail: [info@ucundinamarca.edu.co](mailto:info@ucundinamarca.edu.co)  
 NIT: 890.680.062-2

	<b>MACROPROCESO DE APOYO</b>	<b>CÓDIGO: AAAR113</b>
	<b>PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO</b>	<b>VERSIÓN: 6</b>
	<b>DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	<b>VIGENCIA: 2021-09-14</b>
		<b>PAGINA: 11 de 11</b>

h) Los titulares autorizan que la obra sea puesta a disposición del público en los términos autorizados en los literales anteriores bajo los límites definidos por la universidad en el “Manual del Repositorio Institucional AAAM003”

i) Para el caso de los Recursos Educativos Digitales producidos por la Oficina de Educación Virtual, sus contenidos de publicación se rigen bajo la Licencia Creative Commons: Atribución- No comercial- Compartir Igual.



j) Para el caso de los Artículos Científicos y Revistas, sus contenidos se rigen bajo la Licencia Creative Commons Atribución- No comercial- Sin derivar.



**Nota:**

Si el documento se basa en un trabajo que ha sido patrocinado o apoyado por una entidad, con excepción de Universidad de Cundinamarca, los autores garantizan que se ha cumplido con los derechos y obligaciones requeridos por el respectivo contrato o acuerdo.

La obra que se integrará en el Repositorio Institucional está en el(los) siguiente(s) archivo(s).

<b>Nombre completo del Archivo Incluida su Extensión (Ej. Nombre completo del proyecto.pdf)</b>	<b>Tipo de documento (ej. Texto, imagen, video, etc.)</b>
1.Trabajo de grado-Katherine Rojas Vargas-2022	Texto
2.Presentación- trabajo de grado- Katherine Rojas	Diapositivas
3.	
4.	

En constancia de lo anterior, Firmo (amos) el presente documento:

<b>APELLIDOS Y NOMBRES COMPLETOS</b>	<b>FIRMA (autógrafo)</b>
Katherine Rojas Vargas	

21.1-51-20.

**Sentidos y Concepciones de los Estudiantes en torno a las Prácticas Pedagógicas del  
Lenguaje en el Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en  
Humanidades: Lengua Castellana e Inglés.**

**Katherine Rojas Vargas**

**Universidad de Cundinamarca**

**Facultad de Educación**

**Licenciatura en educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e**

**Inglés**

**Girardot**

**2022**

**Sentidos y Concepciones de los Estudiantes en torno a las Prácticas Pedagógicas del  
Lenguaje en el Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en  
Humanidades: Lengua Castellana e Inglés.**

**Katherine Rojas Vargas**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de  
Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e  
Inglés**

**Director**

**MG, Dennis Alejandro Tasso Cárdenas**

**Universidad de Cundinamarca**

**Facultad de Educación**

**Licenciatura en educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e  
Inglés**

**Girardot**

**2022**

## Contenido

Introducción .....	1
El problema de Investigación .....	3
Antecedentes .....	3
Antecedentes empíricos.....	4
Antecedentes investigativos .....	6
Identificación y planteamiento del problema .....	8
Formulación del problema .....	12
Objetivos .....	12
General .....	12
Específicos .....	12
Justificación.....	13
Referentes teóricos .....	16
<b>Prácticas pedagógicas del lenguaje en la formación docente desde una perspectiva didáctica</b> .....	16
<b>Los sentidos estudiantiles de las prácticas pedagógicas del lenguaje</b> .....	20
<b>Concepciones de las prácticas pedagógicas del lenguaje</b> .....	22
Desarrollo metodológico .....	25
Enfoque de investigación .....	25
Tipo de investigación .....	26
<b>Población y muestra</b> .....	29
<b>Tabla 1</b> .....	29
<i>Composición del grupo de participantes</i> .....	29
Etapas de la investigación .....	30
<b>Tabla 2. Etapas del proceso de investigación</b> .....	30
Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	34
Recolección de la información (Aplicación de instrumentos) .....	36
Recolección de la información.....	36
<b>Figura 1:</b> 1er encuentro con los estudiantes .....	36
<b>Figura 2:</b> preguntas orientadoras.....	37
<b>Figura 3:</b> frase reflexiva .....	38
<b>Figura 4:</b> preguntas orientadoras segundo encuentro .....	38
Análisis de resultados.....	39

<b>Figura 5</b> .....	40
<b>Categorías y preguntas</b> .....	40
Conclusiones .....	67
Recomendaciones.....	71
Referencias bibliográficas .....	72

## **Agradecimientos**

*“Le agradezco muy profundamente a mi tutor Dennis, por su dedicación y paciencia, sin sus palabras y correcciones precisas no hubiese podido lograr llegar a esta instancia tan anhelada. Gracias por su guía, su apoyo y amistad que me permitieron aprender mucho más que lo estudiado en el proyecto y todos sus consejos, los llevaré grabados para siempre en la memoria de mi corazón.*

*“Son muchos los docentes que han sido parte de mi camino universitario, y a todos ellos les quiero agradecer por transmitirme los conocimientos necesarios para hoy poder estar aquí. Sin ustedes los conceptos serían sólo palabras, y las palabras ya sabemos quién se las lleva, el viento” gracias infinitas profe: Dennis, Juan Alejandro, Ángela, Andrea, Sebastián, Oscar, Charlie, Catalina, Nancy, Claudia, Fabián, Uriel, Alexander y William.*

*A mi hijo adorado, por ser mi mayor motivación para culminar esta etapa en mi vida, por su paciencia y amor constante.*

*A mis amigos (Los falsos) por siempre ser motivo de admiración y motivación para continuar con mi proceso y nunca desistir. En especial, a mi amiga Carolina, gracias infinitas.*

*A mi mejor amiga, por siempre animarme a continuar, por las charlas interminables sobre todo lo que haríamos una vez nos graduemos, y espero cumplir mi palabra.*



## **Dedicatoria**

*En primer lugar, a Dios, que me ha brindado una vida llena de alegrías y aprendizaje, permitiéndome vivir una muy grata experiencia en mi etapa universitaria.*

*A mi familia, por su apoyo y acompañamiento constante en esta etapa de mi vida, en especial a mi madre, pues sin ella no lo habría logrado. Tu bendición a diario a lo largo de mi vida me protege y me lleva por el camino del bien, por eso te doy mi trabajo en ofrenda por tu paciencia y amor*  
*madre mía, te amo.*

*Quiero agradecer a mi hijo, que me brindó su apoyo, me comprendió siempre, además tuvo tolerancia e infinita paciencia, cediendo su tiempo para que "Mamá estudie", para permitir así llevar adelante este proyecto. A él, mi infinito cariño y gratitud.*

*Lau, has hecho todo para que yo llegué aquí. Quiero agradecerte todo lo que te has esforzado para que hoy pueda celebrar la culminación de esta etapa profesional y pueda verte a los ojos y decirte "lo logramos" sin ti no habría logrado mi sueño y no existen suficientes palabras para agradecerte todo lo que has hecho por mí. Te amo infinitamente.*

*Posiblemente en este momento no entiendas mis palabras, pero quiero que te des cuenta de lo que significas para mí, llegaste a mi vida y te has convertido en una de las razones por las que quiero cumplir muchos sueños y metas a corto plazo, quiero que estés presente en cada etapa de mi vida, motivándome y siempre creyendo en mis capacidades. Te amo, Juan.*

*Por un futuro juntos.*

## Resumen

El presente trabajo muestra el proceso de investigación sobre los sentidos y concepciones en un grupo de estudiantes sobre las prácticas de lenguaje del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana e inglés, que surge a través de una afectación personal que se volvió clave para develar y reconstruir una realidad. Se recurre a determinar los sentidos y concepciones a través de la metodología de investigación narrativa, por medio de los instrumentos de recolección de datos como lo fue: los grupos focales y la entrevista semiestructurada. Los estudiantes afirman que los docentes suponen que los estudiantes ya vienen con unas destrezas comunicativas, y es que la inserción a la vida universitaria exige el desarrollo de unas habilidades como es el caso de la escritura. Como conclusión se destaca que hace falta poner en permanente sospecha lo que se hace en los procesos de enseñanza de la oralidad, lectura y escritura. Además, se requiere una mayor conciencia por el acompañamiento de las prácticas lectoescriturales, como un proceso evolutivo en el quehacer docente y de comunidad.

**Palabras Clave:** Prácticas pedagógicas del lenguaje – sentidos de las prácticas pedagógicas- acompañamiento docente- prácticas significativas- afectaciones- formación docente - las narrativas- perspectiva didáctica.

## **Abstract**

The present work shows the research process on the meanings and conceptions in a group of students about the language practices of the basic education degree program with an emphasis on humanities: Spanish and English, which arises through a personal affectation that is became key to unveil and reconstruct a reality. It is used to determine the meanings and conceptions through the narrative research methodology, through data collection instruments such as: the focus groups and the semi-structured interview. The students affirm that the teachers assume that the students already come with communication skills, and that is that insertion into university life requires the development of skills such as writing. That it is necessary to rethink the processes of teaching and writing. Greater awareness is required for the accompaniment of reading and writing practices, as an evolutionary process in the teaching and community work.

**Keywords:** Pedagogical practices of the language - meanings of pedagogical practices - teacher support - significant practices - affectations - teacher training - narratives - didactic perspective.

## **Línea de Investigación**

Sociedad y Cultura, de la Facultad de Educación, Universidad Cundinamarca. Es de resaltar, que esta línea se ha venido trabajando desde una perspectiva didáctica, la cual busca soluciones a las problemáticas de formación desde lo que sucede en la misma universidad y no desde factores externos.

## Introducción

El presente trabajo de grado indaga en torno a las prácticas pedagógicas del lenguaje en la universidad de Cundinamarca, en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés, que se puede definir como las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo en interacción y a partir del lenguaje en los procesos de formación. Una característica principal de este tipo de prácticas, son las formas en las que establecen las relaciones a través del uso del lenguaje en la construcción de conocimientos a partir de cómo se lee, escribe y habla (Adeepra, s.f.).

Para analizar esta problemática es necesario mencionar dos de sus causas. Una de ellas es la falta de acompañamiento en los procesos lectoescritores, dado que, estos procesos se vuelven más complejos en la educación superior, por lo tanto, es imprescindible un acompañamiento, donde los docentes deben asumir su responsabilidad, aunque no sea una tarea fácil. Se entiende por acompañamiento al: “proceso colaborativo, de interacción entre un experto y un aprendiz que va internalizando paulatinamente los conocimientos y habilidades que son objeto de enseñanza hasta alcanzar la autonomía” (Carlino P. , 2004). Por lo anterior, urge la necesidad de un cambio de perspectiva, para este cambio, se requiere una mayor conciencia por el acompañamiento en las prácticas pedagógicas del lenguaje, como un proceso evolutivo en el quehacer docente y de comunidad, por ello, se propone la perspectiva didáctica (Carlino P. , 2013), ya que esta busca soluciones a estas problemáticas de formación desde lo que sucede en el aula, en una constante reflexión y cambios en la práctica de estos acompañamientos.

La segunda, es la normalización de la concepción lingüística (Cassany, 2006) de las prácticas del lenguaje en docentes y estudiantes, estos se preocupan más por la forma y aspectos ortográficos que por reconstruir sus conocimientos, desperdiciando la función epistémica de la escritura, por lo tanto, no se les encuentra sentido a estas prácticas, provocando en los estudiantes, sentimientos de frustración e ignorancia ante el desarrollo de trabajos escritos.

Teniendo en cuenta el objetivo anteriormente mencionado, se eligió la investigación narrativa como metodología. Para la recolección de la información, se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de VII, IX y X semestre del programa. En los encuentros con los grupos focales, que es una técnica que busca reunir un grupo de personas e invitarlas a responder preguntas de manera colectiva, el ítem de la entrevista semiestructurada estuvo mediada por el diálogo reflexivo en torno a sus experiencias en la vida académica universitaria. La narrativa permite una “comprensión [...] para construir y expresar el sentido de nuestra vida cotidiana” (Bruner, 1990) citado en (Guerrero, 2011), en este caso, las concepciones y sentidos que los estudiantes en mención tienen de las prácticas pedagógicas del lenguaje.

Con el fin de indagar cuáles son los sentidos y concepciones que emergen de las prácticas pedagógicas del lenguaje en los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés, y así poder identificar la incidencia de estas en los sujetos, analizando los relatos que han dejado en los encuentros con los grupos focales.

Por último, este trabajo está dividido en tres capítulos que son: capítulo I, problema de investigación, capítulo II, desarrollo metodológico, y capítulo III, conclusiones, en el primer

capítulo se brinda una mirada del problema de investigación, a partir de los sentidos en las prácticas pedagógicas de lenguaje en la universidad, en cuanto a modalidad de lectura y escritura, y, en el segundo capítulo, desarrollo metodológico el cual nos brinda unos elementos disciplinares, didáctico y pedagógicos como metódicos para resolver la pregunta, y en el tercer capítulo, las conclusiones a las que se llegó.

## **El problema de Investigación**

### **Antecedentes**

Teniendo en cuenta que los antecedentes son una síntesis conceptual de las investigaciones o trabajos realizados sobre el problema formulado con el fin de determinar el enfoque metodológico de la misma investigación. El antecedente puede indicar conclusiones existentes en torno al problema planteado (...) Consultando antecedentes libramos el riesgo de investigar lo que ya está hecho. (Tamayo y Tamayo, 2004, pág. 146).

En este apartado, presentaré unos antecedentes empíricos e investigativos que dan cuenta del estado actual del tema de investigación: prácticas pedagógicas del lenguaje en estudiantes en formación. En el primer apartado se visibiliza los procesos de cuatro redes que han trabajado por más de dos décadas en la reflexión de las prácticas del lenguaje en todos los niveles educativos. Para la realización del segundo apartado se hizo una pesquisa de algunos repositorios y bibliotecas, acerca de trabajos que anteceden al nuestro.

## **Antecedentes empíricos**

En el contexto iberoamericano se encuentran dos redes que han venido trabajando durante más de dos décadas en torno a las prácticas pedagógicas del lenguaje en todos los niveles de educación, éstas son: (RED FORMACIÓN DOCENTE, 1994) la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje; (RIEO, 2011) La Red iberoamericana de estudios de la oralidad, (RED LENGUAJE COLOMBIA, 1998) Red del lenguaje y una a nivel nacional; (Redless, 2006) la Red de Lectura y Escritura en Educación, que ha trabajado durante casi 15 años. Todas estas desde una perspectiva didáctica. En estos espacios se reflexiona sobre el lugar de la oralidad, la lectura y la escritura en la universidad, y sobre la política pública e institucional al respecto. Donde consideran su profesión docente como la posibilidad de aprender a través de la reflexión permanente sobre su práctica pedagógica, en un constante diálogo con sus pares, y en el estudio y profundización de nuevos saberes que ofrezcan nuevos horizontes de sentido a su quehacer cotidiano.

Con base en esto, es de admirar y respetar la labor tan revolucionaria que llevan a cabo estos docentes emancipadores de una educación tradicionalista y descontextualizada. Sin embargo, sus esfuerzos no logran impactar de manera general todo el territorio colombiano.

En relación con ello, un estudio realizado por Tasso y Albarracín (2019) a nivel regional, advierte del estado actual de los estudiantes a nivel superior en las pruebas de

desempeño por medio de las cuales se miden las competencias en lectura crítica y comunicación escrita, a través de un análisis riguroso a las Pruebas Saber Pro en el Municipio de Girardot, Cundinamarca. Acorde con la información suministrada por la base de datos FTP del ICFES en el año 2018, este estudio presenta una fuerte comparación entre estudiantes de Licenciatura con estudiantes de otros programas profesionales.

Los resultados muestran que el nivel promedio de desempeño en lectura crítica y comunicación escrita de las IES en Girardot está por debajo del promedio nacional y que el nivel 2 es el predominante en las dos competencias; a excepción del programa de Licenciatura de la Universidad de Cundinamarca que es el único que está por encima de la media nacional en Girardot. Es alarmante el nivel de desempeño de los estudiantes universitarios en el Municipio, pues, más del 70 % de esta población no alcanza un nivel plausible de lectura crítica, asimismo, el 58.33 % de estos no superan los niveles básicos en comunicación escrita. En este contexto, se hace indispensable que las IES del Municipio evalúen sus acciones.

En relación a la problemática expuesta y el trabajo que vienen realizando las redes del lenguaje, urge la necesidad de cambio de perspectiva en las prácticas pedagógicas del lenguaje a nivel superior, una que nos permita mejorar estos resultados y, por ende, promocionar excelentes profesionales en el área de la educación, ya que, sin calidad en la misma, se deteriora la productividad intelectual que debería ayudar a progresar este país.

Por último, es conveniente acotar, que este es el resultado de prácticas de enseñanza y de las políticas de turno predominantes que nos han gobernado, dado que, se ha encargado



de impartir una educación transgresora, la cual poco se preocupa por cualificar a los docentes en sus áreas de interés y en cambio ha dinamizado como lo menciona (Sánchez Rueda, 2013, pág. 95) en palabras de Sacristán (1996), a una “mentalidad burocratizada, con la intencionalidad de gestionar jerárquicamente las decisiones educativas” (p. 160). Hace develar que existe la necesidad inaplazable de cambio, y más aún en aquellos estudiantes que se preparan para ser docentes, es esencial que estos tengan una mayor conciencia del desarrollo de sus competencias, como un proceso evolutivo en el quehacer docente y de comunidad y, por ende, no reproducir prácticas pedagógicas de lenguaje sin impacto positivo.

### **Antecedentes investigativos**

Para la elaboración de este apartado se consultaron sitios web como: Scielo, Dialnet, y repositorios universitarios tales como: la Universidad de Cundinamarca, Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales obedecen a una pesquisa de investigación desde el 2000 al 2020.

A continuación, se abordarán aspectos relevantes de los documentos consultados que permitan dar cuenta a la investigadora sobre el estado actual del tema de investigación, como lo propone (Tamayo y Tamayo, 2004): Prácticas pedagógicas del lenguaje en la universidad. La tendencia dominante ha consistido en comprender el fenómeno desde el análisis de los procesos cognitivos de los estudiantes o de factores socio-culturales asociados a la lectura y a la escritura, sino que también pueda darse la posibilidad de reconocer y desarrollar un pensamiento más propio por parte del sujeto. Autores a nivel internacional e

iberoamericano tales como: (Cremer & Lea, 2000), (Carlino P. , 2001), (Carlino P. , 2002), (Carlino P. , 2002) (Carlino P. , 2002) (Carlino P. , 2004) (Carlino P. , 2005) (Narvaja de Arnoux, Di , & M. y Pereira, , 2002) y (Cassany , Taller de textos Leer, escribir y comentar en el aula, 2006), a nivel nacional autores como: (Arnáez Muga , 2008) (Pérez Abril & Rincón Bonilla , 2013), a nivel regional autores como: (Gutierrez , 2019) , y encontramos solo un trabajo en la UdeC: (Arias Barrero & León García , 2020) del programa de licenciatura, pero desarrollados en otros programas.

Estos trabajos dan cuenta que, tanto en Colombia, como a nivel Iberoamericano y en la universidad de Cundinamarca, es imperioso el estudio sobre sus prácticas pedagógicas del lenguaje en la universidad. En general, los resultados de estas investigaciones llevan a repensar las prácticas docentes, las funciones y sentidos de lo que se hace y se deja de hacer con la lectura y la escritura en la universidad, en ese sentido, se necesita avanzar hacia investigaciones muy puntuales sobre las prácticas de enseñanza en educación superior.

Al respecto, el trabajo de (Pérez Abril & Rincón Bonilla , 2013) demuestra que existen muy pocas investigaciones que intenten comprender los factores pedagógicos y didácticos que expliquen los modos de leer y escribir de los universitarios a nivel nacional, y en el caso de la UdeC, se encuentra solo un trabajo sobre esta temática (Arias Barrero & León García , 2020), pero no se ha realizado desde la formación de docentes de educación básica.

## Identificación y planteamiento del problema

Esta propuesta busca reflexionar en torno a una problemática que surge a raíz por la falta de acompañamiento en las prácticas pedagógicas del lenguaje, que pueden verse reflejados desde; la poca producción científica, baja puntuación en los exámenes de proficiencia y obstaculización en la formulación y ejecución de los trabajos de grado, desde la responsabilidad que debe asumir la misma universidad, sin desconocer los factores socioculturales que influyen en ella. Frente a esta situación, en el ámbito internacional se encontró que, los estudios de (Carlino P. , 2004)( (Pérez Abril & Rincón Bonilla , 2013) (Lomas, 2015) (Gutierrez , 2019) convergen en que los sujetos no cuentan con razones para leer o para aprender, con auténticas ganas, sino que leen, escriben o estudian para suplir una exigencia académica, para obtener buenos resultados en las evaluaciones. Según estos autores esto ocurre por falta acompañamiento en el mismo proceso; antes, durante y después, para fomentar procesos de formación con sentido. Para (Gutierrez , 2019) “esta problemática ocurre porque los docentes no han sido formados para realizar acompañamiento en las prácticas de lectura”.

Contrario a esto, leer implica tener razones para hacerlo, es decir, debe haber una motivación que anime a los estudiantes de manera significativa a realizar dicha actividad, para (Lomas, 2015) y (Pérez, 2004) “se debe leer para escribir y escribir para ser leído”. Esto debe ser intencional, en la medida que se produce en el seno de la familia y de la escuela (Pérez Abril & Rincón Bonilla , 2013) Lo que implica, una preparación y apuesta pedagógica que tenga en cuenta los intereses de los estudiantes. Para lo cual, es indispensable el acompañamiento en todo el proceso. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa toma

gran relevancia, donde es imprescindible el acompañamiento del docente. De este modo, se hace posible empezar a buscar espacios que permitan el desarrollo de prácticas pedagógicas con sentido, con miras a un aprendizaje significativo, a partir de los intereses de los estudiantes, comprendiendo el grado de dificultad y complejidad que esto implica en todos los involucrados, no solo los estudiantes.

La superación de estas dificultades no es solo responsabilidad de los alumnos sino de la comunidad educativa en su conjunto, puesto que, estas prácticas son inherentes a una cultura académica que poco se ha ocupado de promover la lectoescritura. Para esto se debe tener en cuenta los obstáculos que se presentan en las prácticas pedagógicas del lenguaje; por un lado, uno de los principales obstáculos que se presenta es asumir que el estudiante universitario ya debe saber leer y escribir (Carlino P. , 2002) por lo tanto, no necesitaría acompañamiento. Por otro lado, según (Carlino P. , 2004) los estudiantes presentan algunas dificultades en ese proceso: no considerar al lector, desaprovechar la función epistémica del escribir, el enamoramiento de lo primero que se escribe y postergar el acto de escribir.

Para dar respuesta a esta problemática, en la mayoría de las universidades públicas del país oceánico [Australia] y de norte americano (EE. UU) han creado Centros de lectura y escritura, que indagan las necesidades educativas de su población; alumnos y docentes, “y que desarrollan programas de orientación a profesores para mejorar la educación que imparten”. (Padilla & Carlino , 2010). En el caso colombiano, muchas universidades del país se han dado a la tarea de trabajar sobre el acompañamiento y formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas del lenguaje desde diferentes proyectos y procesos (Pérez Abril & Rincón Bonilla , 2013). Asimismo, encontramos a la Red nacional de lectura y escritura en la educación superior (Redless, 2006)y a la Red para la

transformación de la formación docente de lenguaje (RED FORMACIÓN DOCENTE, 1994) y la Iberoamericana de estudios de la oralidad (RIEO, 2011).

En estos espacios se busca reflexionar y superar las prácticas donde se exigen producciones textuales desde prácticas evaluativas, pero no se orienta en el proceso cómo hacerlas o no se brinda un verdadero acompañamiento, en muchas ocasiones se evalúan estas producciones sin que se presente o se dé un feedback. Estas prácticas de lectoescritura para evaluar, desde cualquier punto de vista que se mire, impacta negativamente el interés de los estudiantes por alcanzar un aprendizaje significativo, orillándolos a memorizar una determinada información para después depositarla en un examen. Dejando como único resultado, en los estudiantes una sensación de no haber progresado en absoluto.

En relación a la problemática expuesta, en la Universidad de Cundinamarca, seccional Girardot, se encontraron prácticas evaluativas de lectoescritura, pero no provocación o motivación por hacerlo autónomamente, sino más bien, aversión por esa práctica, en otras palabras, “la escritura en el ámbito académico se concibe, en su mayoría, desde una función instrumental y comunicativa, como un aspecto complejo para implementar en las clases” León y Arias (2020, pág. 2) se desarrollaban prácticas sin sentido o la pedagogía del bonsái como lo dice Quintar.

En respuesta a los problemas que se han identificado en estos procesos de producción textual, en gran medida por la falta de acompañamiento, se han planteado procesos de lectoescritura desde una perspectiva didáctica, esto, guiado desde el enfoque socio-cultural y valorado desde la evaluación formativa. Esta mirada exige no buscar explicaciones en el

déficit del estudiante o desde los factores socioculturales externos, a lo que se hace o se deja de hacer en las clases.

Aquí es importante develar el interés de la investigadora por dar solución a estas problemáticas. Dado que, para ella una afectación que se volvió clave para reconstruir una realidad, es decir, a partir de una reflexión profunda acerca de las debilidades que presentaba en las competencias lectoescriturales, para la investigadora era complejo plasmar sus ideas en un papel, hallar coherencia y cohesión dentro de sus escritos, y peor aún, concebir la idea de reescribir un trabajo, era algo destructivo, por todo el esfuerzo que había demandado.

En este contexto académico no es común que los docentes retroalimenten los trabajos que solicitan, sino por el contrario evalúan estos sin hacer un respectivo seguimiento. Los estudiantes reciben las notas sin saber en qué fallaron y con la sensación de no haber aprendido nada, en ese sentido, concuerdo con López (1996:139) citado en (Saucedo , 2011) “para que un alumno avance en sus procesos de aprendizaje se precisa de una medición que le permita un periódico conocimiento de su progreso, en orden de ir reorientándolo, siempre que sea necesario”. En conclusión, urge una reflexión de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza, con el fin de mejorar lo que se hace en las aulas y sobre las condiciones que se generan en estas, para que las prácticas de lectura y escritura sean lo que son; prácticas socioculturales.

## **Formulación del problema**

¿Cuáles son los sentidos y concepciones de las prácticas pedagógicas del lenguaje que emergen de las narrativas de estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés?

## **Objetivos**

### **General**

- Analizar, a través de las narrativas, los sentidos y concepciones que tiene los estudiantes en formación de las prácticas pedagógicas de lenguaje del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana e inglés.

### **Específicos**

- Indagar cuáles son los sentidos que emergen de las prácticas pedagógicas del lenguaje en los estudiantes del programa.
- Describir los sentidos y concepciones que tienen los estudiantes
- Identificar la incidencia que han tenido las prácticas pedagógicas de lenguaje en los estudiantes.

## Justificación

Esta propuesta surge al reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas de lenguaje en la universidad de Cundinamarca, seccional Girardot, por parte de la investigadora. Entendiendo por **prácticas del lenguaje** a “las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje” (Adeepra, s.f.), en ese sentido, es conveniente resaltar que la sujeta investigadora desde su inserción a los ambientes de aprendizaje en la universidad, se vio inmersa en un mundo totalmente desconocido y al cual llego a sentirse ignorante por no comprender las actividades que exigían (lecturas, ensayos, artículos, exposiciones), pero que a pesar de todo, debía entregar para no perder la nota, aunque esto no tuviera ningún significado nada para ella. No obstante, ya en un semestre más avanzado, en dos núcleos de investigación, se le imparte pautas para mejorar sus procesos lectoescriturales como: asesorías, acompañamiento, y herramientas para mejorar su proceso de escritura: la radiografía textual y el trabajo colaborativo entre pares (docente-estudiante). Con el fin de ayudarla a mejorar sus competencias comunicativas que hasta el momento ningún docente se había ocupado de hacerlo, esta experiencia marco un antes, un durante y un después en su formación, con miras a la potenciación de su práctica pedagógica e investigativa, desde la indagación y reflexión de su propio proceso formativo en la universidad. Lo cual desde una perspectiva crítica o didáctica no parametral (Quintar, 2002) es indispensable en la formación docente, esto, en la medida que se busca que se desarrollen procesos con sentido histórico y la ampliación de conciencia, de lo que hago y por qué lo hago como una docente latinoamericana.



Esta investigación es relevante porque contribuye a construir conocimiento en torno a desarrollar acciones de indagación, reflexión e innovación en la enseñanza del castellano como lengua materna, en función de promover transformaciones en las prácticas docente, los saberes pedagógicos y las realidades contextuales de las instituciones educativas, este es el objetivo que hace parte de la línea investigación: Sociedad y Cultura, de la Facultad de Educación, Universidad Cundinamarca. Es de resaltar, que desde esta línea se ha venido trabajando a partir de una perspectiva didáctica, la cual busca soluciones a las problemáticas de formación desde lo que sucede en la misma universidad y no desde factores externos. En este orden, se ha evidenciado la importancia de investigar los procesos de formación de docentes de educación básica, en la medida que estos son un factor decisivo en el desarrollo de los procesos de educación que estos maestros desarrollarán. Desde la Teoría de Aprendizaje Experiencial (“Experiential Learning Theory”) y el enfoque crítico hermenéutico (Quintar, 2002) las cuales se centran en la importancia del papel que juega la reflexión de la experiencia en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, construimos conocimiento mediante un proceso de reflexión y de dar sentido a las experiencias. Además, como se demostró en los antecedentes, se ha estudiado muy poco y en la UdeC es nulo su estudio. En conclusión, se contribuye a los procesos de investigación que se desarrollan en el semillero y en el grupo de investigación Experiential Learning, un grupo avalado por la universidad de Cundinamarca y clasificado en C por Colciencias, condición indispensable en los procesos de acreditación y de obtención de registro calificado para las instituciones de educación superior colombianas.

Por lo cual, el presente trabajo proporcionará a la comunidad académica un análisis de los sentidos y perspectivas de los estudiantes a las prácticas pedagógicas del lenguaje en

el programa, que busca develar las prácticas evaluativas de lectoescritura en el programa, que conllevan a la no provocación o no motivación por hacerlo autónomamente, sino más bien, aversión por esa práctica. Todo esto nos conduce, hacia una transformación y a la reconfiguración de los sentidos en torno a éstas, que han construido los docentes en formación del programa Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés. Y así tratar de impedir que como docentes reproduzcamos estas prácticas en nuestro quehacer.

## **Referentes teóricos**

Para la elaboración del marco teórico, se tendrán en cuenta tres dimensiones fundamentales: histórica contextual, conceptual y metodológica, que de acuerdo con (Gallego Ramos, 2018), permite identificar los problemas básicos y la correcta determinación del objeto de estudio, asimismo la distribución de los contenidos teóricos en las distintas partes de la investigación y la selección de los contenidos imprescindibles que deben constituir el marco lógico. Este estudio busca develar los sentidos y concepciones de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas del lenguaje que ocurren en los procesos de enseñanza- aprendizaje del programa en mención.

### **Prácticas pedagógicas del lenguaje en la formación docente desde una perspectiva didáctica**

La importancia de la lectura y la escritura en el desarrollo de un país y en la vida social y ciudadana no tiene discusión. De un lado, un país con débiles niveles de lectura y escritura difícilmente puede construir condiciones para una vida democrática participativa. Los docentes desde la reflexión de su práctica, deben poner en sospecha dicha acción educativa y analizar cómo afecta a una persona y a la sociedad en general el hecho de que una gran cantidad de sus miembros no sepan leer, pensar, criticar y escribir bien en este país, marginado por múltiples injusticias y problemáticas socioeconómicas (Pérez Abril & Rincón Bonilla , 2013).

Como bien sabemos leer y escribir, además de ser prácticas propias de la cultura académica universitaria, son condiciones básicas del desarrollo de un país, al menos por dos razones. Por una parte, por medio de la lectura y la escritura se producen y socializan las actividades académicas y científicas. Por tanto, un país con débiles niveles de lectura y escritura no construye las condiciones básicas para producir saber ni para consolidar una cultura académica.

Por otra parte, el funcionamiento de la vida democrática y de la vida social en general está mediado por la lectura y la escritura. Actividades centrales de una democracia, que hacen parte de las relaciones de los ciudadanos con el Estado y con las instituciones como votar, exigir un derecho y participar en el análisis de un plan de gobierno son prácticas mediadas por la lectura y la escritura. Por lo anterior, un trabajo sostenido para garantizar altos niveles de lectura, escritura, análisis y argumentación es pertinente por tratarse de condiciones del desarrollo de un país y del funcionamiento de la democracia.

De acuerdo con Lomas (2015), los procesos escriturales, como el desarrollo de la competencia comunicativa, en el sentido de saber hacer con las palabras, pues para Lomas (2007) “al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas sino también a saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar. Algo, por cierto, nada fácil”. Dicho en otras palabras, al aprender a leer, a entender y a escribir se aprende a orientar el pensamiento y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido y comunicable del mundo; función epistémica de la lengua. Conforme a lo anterior, se entiende la importancia de cualificar los procesos escriturales en los estudiantes, no solo por suplir una necesidad académica, algo de por si efímera, como lo menciona Lomas, sino porque al adquirir estas destrezas y conocimientos los estudiantes van a poder comprender el mundo que los rodea.

Empero, la formación de los profesionales en la educación superior está marcada de modo fuerte por las dinámicas de lectura y escritura propias de las disciplinas específicas. Es indudable que formarse en la universidad consiste, en gran parte, en estar en condiciones de comprender, interpretar y producir los textos que son propios del campo disciplinar y profesional específico, es decir, leer y escribir en una disciplina debe darse desde el interés de los docentes por coadyuvar a mejorar el hacer de los estudiantes en el proceso de comprensión y producción textual y de este modo asumir una permanente reflexión sobre las prácticas pedagógicas del lenguaje, estas son todas aquellas interacciones que suceden en los procesos de formación a través del lenguaje; oral o escrito.

En los procesos de formación universitaria, que incluye a la formación docentes; “La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente [de la enseñanza y aprendizaje de una disciplina], algo que debería haber sido aprendido en otra parte, enseñada por otro -en la secundaria o al entrar en la universidad. De aquí surge la casi universal queja [de los profesores] sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipresente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza.” (David Russell, 1990) citado en (Carlino P. , 2001 b, pág. 2). Perspectiva de la enseñanza de la lectura y la escritura que no se hace responsable de lo que ocurre en el aula y desconoce que las competencias básicas no son suficientes para una formación disciplinar, con un lenguaje (y por lo tanto de lectura y escritura) propio que necesita un acompañamiento específico, experiencia que se reproduce de generación en generación de profesionales. En palabras de Sánchez:

El saber del sentido común de los profesores en formación recurre en primer lugar a su experiencia académica en la escuela como estudiantes. Tal experiencia, en

el caso colombiano, corresponde principalmente a la primera década del siglo XXI, por lo cual los actuales profesores en formación, de alguna u otra forma, llegan a la universidad con concepciones acerca de logros, estructura disciplinar, evaluaciones por desempeño, competencias, campos de pensamiento, entre otros elementos curriculares; producidas por sus experiencias como estudiantes en instituciones maleables a las legislaciones, administraciones e intereses de turno. Tales representaciones influyen considerablemente las concepciones y prácticas de los futuros profesores. Por tanto, la universidad debe proponerse como el lugar idóneo donde dichas representaciones deben ser puestas en discusión, a partir de la mirada epistémica de la especialización pedagógica. (Sánchez Rueda, 2013)

Desde esta postura se toma partido hacia una perspectiva didáctica. Que es “esta idea de interrogar a la universidad desde las preguntas sobre las prácticas de enseñanza y sobre las condiciones que generamos en las aulas para que las prácticas de lectura y escritura sean lo que son” (Carlino P. , 2013). Esta mirada exige no buscar las explicaciones desde el déficit del estudiante o desde los factores socioculturales, externos a lo que se hace en las clases. Ya hay muchos estudios desde la óptica del déficit y, en cambio, está pendiente indagar lo que la universidad y sus profesores hacen o pueden hacer desde todas las asignaturas para ayudar a que sus estudiantes logren avanzar en su formación.

(Gutierrez , 2019) resalta la importancia de la tutoría de investigación en posgrado desde la perspectiva del aprendizaje dialógico con el fin de fortalecer la identidad del estudiante y del docente como unos investigadores que pertenecen a una comunidad académica, la cual posee un acervo científico, cultural y social, el cual, no es solo posible,

sino pertinente resignificar o correr la frontera del conocimiento e incidir en la generación de pensamiento crítico.

Al respecto, vale la pena preguntarnos y reflexionar sobre ¿Qué tipo de docentes son los que necesita Colombia? ¿Qué clase de apoyos reciben los docentes en formación antes, durante y después de cada encomienda o trabajo escrito? ¿Por qué solo algunos estudios indagan este tipo de problemáticas? ¿Será porque no se enseña auto criticarse?, no permite ver más allá del impacto que se genera en los educandos.

Lo anterior, nos lleva a pensar que las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, deben tomarse con toda la seriedad y rigurosidad que esta demanda; dado que la adquisición de la lectura y la escritura son experiencias inherentes en la vida del niño; de ahí la importancia de que pueda acceder a ellas de una forma natural y tranquila, dando un claro sentido y significado a su aprendizaje. En ese sentido, urge la necesidad de repensar las actividades que se llevan al aula, hasta pasar por un filtro, el cual permita observar que tan acertada fue su aplicación, que se puede mejorar o añadir, todo esto con el fin de evitar estas problemáticas en la formación de los sujetos, en especial, en estudiantes de licenciaturas en lenguaje que saldrán a replicar dichas prácticas.

### **Los sentidos estudiantiles de las prácticas pedagógicas del lenguaje**

Entendiendo que el sentido, si dividiéramos la palabra, “sent” hace relación al estar afectado y el “ir” hace referencia a la acción desde el sujeto, entonces [...]como problematización del sujeto y su subjetividad, de cuáles son sus creencias, por qué dice lo que dice, quién le enseñó lo que dice, por qué lo dice, son preguntas que como bien dice Freire, en un texto maravilloso que se llama “la pedagogía de la pregunta” rompen y en ese

sentido es didáctica no parametral, rompe un parámetro, pero no para quedarnos sin parámetros, sino para construir ya con conciencia, con sentido histórico, con sentido social, con sentido para el sujeto y su subjetividad “el conocimiento”. Conocimiento que indudablemente, probablemente no le cambiemos la circunstancia existencial y material, pero sí cambiemos la manera de abordar, de potenciarse en esa realidad [...] implica problematizarme en lo que hago y constantemente ser absolutamente curioso, de uno y de la realidad, para poder construir un conocimiento que tenga pertinencia al momento, que tenga congruencia con el hacer, pero sobretodo comprendiendo la realidad en la que vivo y por qué vivo. (Quintar, 2015)

Por lo cual, la necesidad de indagar cuales son los sentidos que emergen de las prácticas de lenguaje en los estudiantes, y en ese sentido, cuestionar que los mueve y que les preocupa al mismo tiempo. Entendiendo que, cada sujeto tiene un modo particular para percibir, entender, sentir y asimilar el mundo que lo rodea, en la medida que va estableciendo relaciones a través del lenguaje.

Lo cual [...] Implica [...] una postura política y ética en la que el sujeto asume con conciencia, cuál es su posicionamiento con respecto a la realidad y, por lo tanto, como voy a construir conocimiento. [...] lo que busca finalmente, es el sentido del conocimiento, es decir, transformar y cambiar la realidad, como cambiar eso que nos está afectando, construir ese sentido, implica el mayor de los rigores porque hay que estar abiertos a la realidad, hay que estar abiertos al otro, hay que estar abiertos a la articulación que guarda y hay que estar alertas y conscientes de cuáles son esas subjetividades que a mí me llevan a mirar el mundo de determinada manera.



[...] Nos invita a articular lo que es el sujeto, su historia de vida, su historicidad, su subjetividad contenida, en ese sentido que guarda a partir de ciertas afectaciones de ciertas cuestiones que producen una necesidad de conocer y desde allí estar colocados, el conocimiento nace de esa autenticidad del sujeto frente a lo que quiere conocer. [...] es decir, como a partir de un punto de articulación, tiene que ver con una afectación social, con un momento, con una coyuntura, con un sujeto que el cual en muchos sentidos condensa esa complejidad de la realidad [...] que puede ser un aspecto emocional, simbólico, una coyuntura específica en un momento determinado que nos ayude aprender esa complejidad [...] una afectación se vuelve clave para reconstruir a la sociedad. (Ávila , 2019)

Lo que lleva a crear, a generar al sujeto un conocimiento auténtico a partir de lo que le afecta y así poder cambiar su realidad y no desde los supuestos e imaginarios de otros teóricos sino desde su propia afectación que muy seguramente también afecta en cierta medida a un porcentaje de la población que lo rodea. Por ello es tan imprescindible y relevante el desarrollo de esta investigación, ya que, potencia esa situación que quiere cambiar el investigador, porque lo lleva situarse como el centro de la construcción de su propio conocimiento.

### **Concepciones de las prácticas pedagógicas del lenguaje**

Recordemos que según (Sánchez Rueda, 2013), los estudiantes tienen unas representaciones, que junto a sus conocimientos, y creencias configuran ciertas concepciones que han venido construyendo a través de su experiencia en los diferentes procesos de formación. “las concepciones como estructuras complejas representadas en

ideas, actuaciones e interacciones con tendencia a la evolución”. (Gutiérrez, 2014) Las concepciones en torno a los procesos lectoescriturales dificultan los procesos de enseñanza.

De acuerdo con (Carlino P. , 2004) existen cuatro dificultades en la enseñanza de la escritura para universitarios: 1. La dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector 2. El desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura 3. La propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos 4. La dilación o postergación del momento de empezar a escribir. Las dificultades 2 y 3, se presentan por una concepción lingüística y gramatical de la escritura, en la que se prioriza la forma y casi no se tiene en cuenta el fondo. De este modo solo se dice el conocimiento, pero no hay un desplazamiento sobre el mismo. Lo que, implica la escritura de varias versiones en la que se ponga en tensión las creencias e ideas que se plasman por primera vez.

En cuanto a la concepción de la lectura, predomina la concepción lingüística, que asume que “el significado se aloja en el texto” (Cassany, 2006) leer sería darle voz a la palabra escrita.

En estas concepciones de las competencias lectoescriturales son entendidos como competencias generales y que han sido adquirida y desarrollada en las primeras etapas del sistema educativo, por lo que, después de once años de escolaridad, esta pareciera ser la realidad; sin embargo, los hechos demuestran que los escritos universitarios presentan; “dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector, el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, la propensión a revisar los textos solo de forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos, la dilación o postergación al momento de empezar a escribir” (Carlino P. , 2004), por lo tanto, las carencias en lo conceptual, lo

estructural-textual y lo formal, problema que se ahonda porque a estas competencias básicas deben ser fortalecidas con competencias propias de cada disciplina.

En este punto retornamos a la perspectiva didáctica, donde son los docentes quienes deben trabajar en superar dichas dificultades que se presentan en la enseñanza de la escritura para universitarios. Cabe resaltar que, concepciones de los universitarios “están relacionadas y no son sólo suyas. Tenerlas en cuenta puede sernos útil a quienes enseñamos cualquier materia (al menos en las ciencias sociales y humanidades) para repensar las condiciones pedagógicas en las que pedimos escribir a nuestros alumnos” (Carlino P. , 2004).

Es así que, se comprende la necesidad desembarazarse de dichas concepciones perjudiciales en los procesos lectoescriturales y desde allí, diseñar prácticas pedagógicas, que permitan la superación de estas dificultades inherentes en la enseñanza-aprendizaje, en igual sentido, impedir que responsabilizan solo a los alumnos, sino por el contrario que esta sea de toda comunidad académica en su conjunto, puesto que, cada IES promueve su propio tipo cultura (Carlino P. , 2013), en ese caso, es responsabilidad de toda la calidad de la educación.

En este contexto, se invita a asumir estos procesos como prácticas socioculturales en las cuales los estudiantes están inmersos y les permite desenvolverse no solo en el ámbito académico sino también en el social. Aprovechando la función epistémica de la escritura y reconociendo la influencia del contexto sociohistórico en los procesos de construcción de conocimiento. Con esto último, se asegura que el principal problema de la educación no es metodológico, sino epistémico, pues subyace en aquellas concepciones que vienen reproduciendo las prácticas pedagógicas del lenguaje.

## **Desarrollo metodológico**

El diseño metodológico de esta investigación tiene en cuenta la problemática identificada y los objetivos propuestos, con el fin de determinar los sentidos y concepciones que tienen los docentes en formación acerca de las prácticas pedagógicas del lenguaje en la universidad, desde una perspectiva cualitativa en el cual los estudios son descriptivos, interpretativos.

### **Enfoque de investigación**

Es un estudio de casos enmarcado en el paradigma cualitativo, cuyo propósito principal es reflexionar los modos particulares que tienen los estudiantes de percibir, entender, sentir y asimilar las formas en que se establecen las relaciones a través del lenguaje en la universidad.

En otras palabras López (2013) amplia:

El estudio de caso es la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano. El estudio de caso es especialmente útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo cual se requieren múltiples fuentes de evidencia.

Lo cual permite avanzar por medio de fases, al respecto menciona (López González , 2013) :

El estudio de casos sigue los pasos señalados en la investigación educativa con un enfoque cualitativo, está basado en la lógica que guía las etapas de recogida, análisis e interpretación de la información, un estudio

intensivo y profundo de uno o pocos pasos de un fenómeno (Albert, 2007); esta serie de pasos o fases se van delimitando y focalizando a medida que el proceso avanza. En las primeras fases del estudio de casos se realiza una exploración, reconocimiento y se analizan los contextos y sujetos que pueden ser fuente de información y las posibilidades que son abarcadas en los objetivos de la investigación. En este proceso el investigador va incorporando nuevas ideas y planteamientos que van emergiendo como parte de la observación y descripción del fenómeno en estudio, lo que permite modificar planteamientos iniciales.

Es preciso entonces sintetizar que este estudio de casos permite “la interacción directa con los contextos, comprender su complejidad” (Stake, 1999; Flyvbjerg, 2005; Yin, 2004) citado en Pérez y Rincón (2013) y así poder contrastar y dar respuesta a la problemática expuesta respecto a las prácticas pedagógicas del lenguaje en la universidad.

### **Recolección de datos**

Se dispuso como herramienta de recolección de datos la entrevista semiestructurada a través de círculos de conversación en pequeños grupos focales por medio de la plataforma Teams.

### **Tipo de investigación**

El presente trabajo utilizará la investigación narrativa como metodología, que será definida por Arias y Alvarado (2015) “*como una propuesta metodológica orientada desde*

*los fundamentos epistemológicos de la hermenéutica, con el objetivo de plantear una ruta de construcción social de conocimientos científicos que surge de las propias voces de los participantes” por lo cual, narrar,*

implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (Arias y Alvarado (2015)

Siguiendo esta perspectiva añade Bruner: “La narrativa es un sistema de comprensión de que usamos para construir y expresar el sentido de nuestra vida cotidiana. Las historias que narramos no son sólo los recursos para el desarrollo y presentación del yo individual, sino que nos permiten ver cómo la identidad se construye dentro de los mundos sociales y culturales” (Bruner, 1990) citado en (Guerrero, 2011).

En este punto, la narrativa puede definirse como “una historia que les permite a las personas dar sentido a sus vidas. Consiste en un esfuerzo del sujeto por conectar su pasado, su presente y su futuro de tal manera que se genere una historia lineal y coherente consigo misma y con el contexto” (citado por Ministerio de Educación Nacional, 2012, p.16) en Arias y Alvarado (2015).

Es preciso entonces analizar las formas de narrar las experiencias. Con el fin de interpretar los sentidos y concepciones que tienen los estudiantes en formación respecto a las prácticas pedagógicas del lenguaje, sin llegar a diferir o tergiversar las opiniones de los implicados frente a su manera de concebir su realidad, encontrando una problemática común.

En el proceso de escritura y el compartir estos sentires se genera una mayor reflexión y necesidad de cambio en la práctica en una determinada población.

Se determinó que en la búsqueda de los intereses y necesidades de esta población surge una perspectiva didáctica que promueve en la práctica de escritura, reflexión, un acto consciente por ende una actividad de aprendizaje con el pretexto de los relatos de experiencia de esta población. Estos jóvenes, descubren diferentes problemas académicos, familiares y temores. Recrean una necesidad por contar, esta creación de escritura configura la identidad y la conciencia. (Castiblanco , 2019, pág. 118).

Y lo relevante de este análisis es que suma la voz del investigador, en su deseo por contar y dar importancia a su historicidad con la realidad tratada en el contexto, una afectación que se volvió clave para reconstruir una realidad, planteamientos que coinciden con las ideas de (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008; Unda, 2011) Y de Arias y Alvarado (2015) en:

Reconocer siempre al investigador como un sujeto que se implica, razón por la cual no es objetivo en la investigación, no es un observador externo y neutral, sino que su propia voz se encuentra con las voces de los participantes [...] y por ello el conocimiento surge mediado por el lenguaje a través de los significados que circulan en la conversación.

Por tanto, la narrativa es la metodología pertinente para este tipo de investigación, que tiene como objetivo determinar a través de las narrativas los sentidos y concepciones que tienen de las prácticas pedagógicas de lenguaje los estudiantes en formación, de los semestres

VIII, IX y X, del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Cundinamarca, Girardot, Colombia. En la búsqueda colectiva de reflexiones que sirvan de base tanto para los docentes en formación que están por recibirse como licenciados y para los docentes que ya están en ejercicio, que sean parte de la solución de la problemática encontrada en las prácticas pedagógicas de lenguaje en la universidad.

### **Población y muestra**

La población sujeta de estudio son estudiantes en formación de los semestres VIII, IX y X, del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, de la Universidad Cundinamarca, Girardot, Colombia, ubicada en la carrera 19 N° 24 – 209, donde se trabajó con sujetos que sus edades oscilaban entre los 18 y 28 años, estudiantes de los últimos semestres de la carrera.

Para la implementación de la investigación se toma una muestra de 7 participantes quienes voluntariamente deciden hacer parte de la ejecución de esta. En la siguiente tabla se presenta información general de la población:

**Tabla 1**  
*Composición del grupo de participantes*

<b>Genero</b>	<b>Cantidad</b>
<b>Hombres</b>	3
<b>Mujeres</b>	4



**Total**

7

*Elaboración propia, 2022*

*Nota: En esta tabla se muestra la cantidad de participantes por género*

Se aplicó a través de una convocatoria que se realizó en los encuentros de saber pro, por medio de la plataforma Teams, en el que se tocaban temas relacionados con el quehacer docente y su importante papel en la sociedad.

### **Etapas de la investigación**

A continuación, se realiza una descripción de los procesos que se llevaron a cabo en la presente investigación, dado los objetivos trazados:

**Tabla 2. Etapas del proceso de investigación**

<b>Etapas</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tiempo</b>
<b>I</b> <b>Identificación del problema</b>	Reflexionar por medio de la didactobiografía sus afectaciones	Permitió construir un problema de investigación que va más allá de lo temático y lo hipotético deductivo, puso ante la necesidad de problematizar con sentido la propia historia y el contexto donde se articula,	<b>6 meses</b>

		donde una afectación se volvió clave para reconstruir una realidad.	
<b>II</b>			
<b>Revisión documental de antecedentes y referentes teóricos</b>	Búsqueda y recolección de información sobre la problemática planteada: prácticas pedagógicas de lenguaje en la universidad	Teniendo en cuenta que los antecedentes son una síntesis conceptual de las investigaciones o trabajos realizados sobre el problema formulado con el fin de determinar el enfoque metodológico de la misma investigación. El antecedente puede indicar conclusiones existentes en torno al problema planteado (...) Consultando antecedentes libramos el riesgo de investigar lo que ya está hecho. (Tamayo y Tamayo, 2004, pág. 146)	<b>6 meses</b>
<b>III</b>			<b>2 semanas</b>

<p><b>Diseño de entrevista semiestructurada</b></p>	<p>Indagar los sentidos que emergen de las prácticas del lenguaje en los estudiantes del programa de Licenciatura</p>	<p>El diseño de la misma estuvo compuesto por once preguntas, relacionadas con acompañamiento, seguimiento, prácticas significativas, escritura, entre otras. Aplicada a través de la plataforma Teams, en grupo focales de 6 y 4 estudiantes por encuentro.</p>	
<p><b>IV Análisis de la información</b></p>	<p>Analizar de manera manual y sistemática la información recolectada.</p>	<p>Este análisis se desarrolló con la metodología las narrativas, el cual permite dar relevancia a la voz de los interlocutores y del investigador, donde se procedió a identificar las categorías de análisis y a partir de ello hacer una triangulación entre, sus experiencias, lo que dicen los teóricos y la interpretación propia del investigador.</p>	<p><b>6 meses</b></p>

<p><b>Conclusiones</b></p>	<p>Responder a la pregunta de investigación</p>	<p>En la medida que se iba desarrollando el documento, se fue dando espacios de reflexión, los cuales permitieron dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son los sentidos y concepciones de las prácticas pedagógicas del lenguaje que emergen de las narrativas de estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés? Y también dar cuenta que en el ejercicio de ir investigando el documento sufre transformaciones.</p>	<p><b>3 semanas</b></p>
----------------------------	---	--	-------------------------

*Nota: En esta tabla se enumeran y describen las etapas del proyecto, al igual que las actividades con sus objetivos y sus momentos en el tiempo.*

## **Técnicas e instrumentos de recolección de información**

“El propósito de las técnicas cualitativas es la obtención de información fundamentada en las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja” (Gurdián-Fernández, 2010). Con el fin de identificar las concepciones que tienen los estudiantes en formación de docentes sobre las prácticas de lenguaje del programa de licenciatura de la universidad de Cundinamarca, se empleó dos técnicas e instrumentos para la recolección de la información, tales como: entrevista semiestructurada y grupo focal.

A continuación, se explica en más detalle las técnicas mencionadas.

### ***Entrevista semiestructurada***

Es una técnica o actividad que, conducida con naturalidad, hace imperceptible su importancia y potencialidad. La o el sujeto, a partir de relatos personales, construyen un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de “objetivación” de su propia experiencia. Por medio de la entrevista cualitativa, la persona entrevistada se descubre a sí misma y analiza el mundo y los detalles de su entorno, reevaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana, (Gurdián-Fernández, 2010).

Dentro de la entrevista se destacan tres tipos: Entrevistas estructuradas o enfocada, Entrevistas semiestructurada y Entrevistas no estructuradas. En esta investigación se aplicó

la entrevista semiestructurada, ya que, esta permite “la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismo, (Torruco-García, Díaz-Bravo, Martínez-Hernández, & Varela-Ruiz, 2013). Por lo cual, este instrumento es el idóneo para recabar información y que, debido a su flexibilidad, permite obtener información más profunda.

### ***Grupo focal***

El grupo focal, siguiendo a Martínez es una modalidad de los grupos de discusión que se caracteriza por centralizar -focalizar- su atención e interés en un tema específico de la investigación, es decir, es una temática que es propia (se desprende) del tema central de estudio. Su fundamentación epistemológica radica en esencia en el principio de complementariedad que subraya la incapacidad humana de agotar la realidad con una sola perspectiva o punto de vista, con un solo enfoque o abordaje. Es decir, la descripción más rica de esa realidad física o humana- se lograr al integrar en un todo coherente y lógico los aportes de diferentes personas, dimensiones, abordajes, enfoques, en otras palabras, de diversos puntos de vista, (Gurdián-Fernández, 2010)

Es una técnica que busca reunir un grupo de personas e invitarlas a responder preguntas sobre un tema en particular, bajo las instrucciones de un moderador, como lo propone esta investigación.

## Recolección de la información (Aplicación de instrumentos)

### Recolección de la información

La entrevista semiestructurada se aplicó a través de la plataforma Teams, la conversación fue focalizada en dos pequeños grupos, el primero tuvo una participación de 8 estudiantes y el segundo de 4.

El primer acercamiento tuvo una duración de la sesión: 1:05:51, y fue aplicada el día 09 de noviembre de 2021.

**Figura 1:** 1er encuentro con los estudiantes



**Fuente:** elaboración propia fotografía tomada por la investigadora 09.11.2021

La dinámica de la conversación giró en torno a siete preguntas tipo abiertas, como se observa en la siguiente imagen, cada estudiante participo de manera abierta, y con total

seguridad que esta investigación va a servir como medio de reflexión para mejorar en sus prácticas pedagógicas de lenguaje.

**Figura 2:** preguntas orientadoras

**CIRCULO DE CONVERSACIÓN**

**Preguntas orientadoras**

- ¿Cómo ha sentido el acompañamiento docente por parte de los docentes en el desarrollo de las lecturas y trabajos escritos?
- ¿En la mayoría de los casos le encuentran sentido a lo que se les exige?
- ¿Cuáles son sus sentí-pensares a la hora de estar frente a la hoja en blanco?
- ¿En el desarrollo de los trabajos académicos han sentido la necesidad de acudir a terceros para entender un tema o la tarea? ¿Qué les impide preguntarle al docente? ¿Por qué se sienten más seguros con la información que encuentran en la web?

Participants: ELIZABETH GUTIERREZ, ANGELO RODRIGUEZ A., ANGELA ANDRÉS, JONATHAN SORIANO, SERAFÍN ARRA, KATHERINE ESCOBAR, VL, VALENTINA ORTEGA, BRITH INDIANA, PAULA ANDRÉS, KATHERINE ESCOBAR.

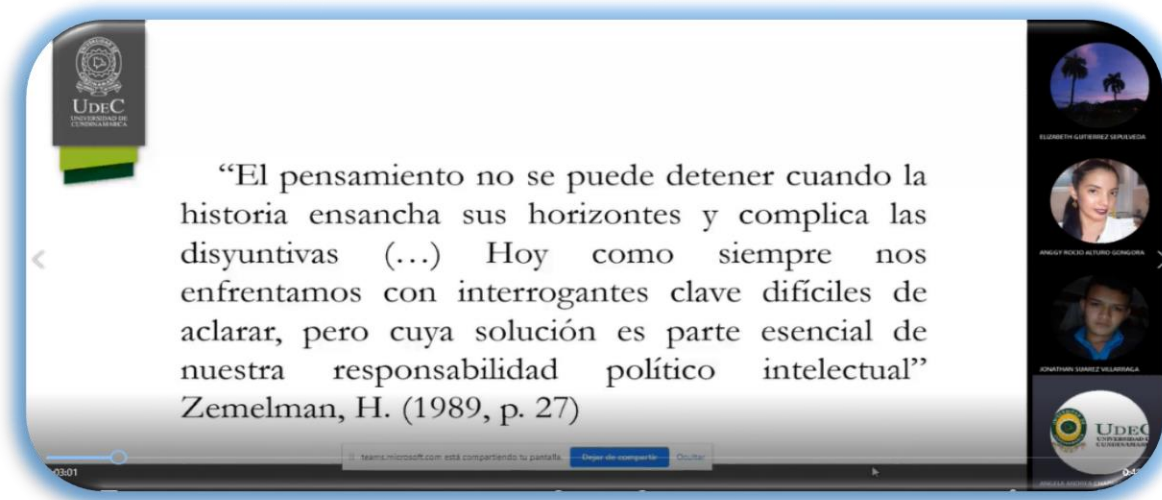
**Fuente:** elaboración propia fotografía tomada por las investigadoras 09.11.2021

Al finalizar la conversación, se acordó por iniciativa propia de los asistentes la fecha del próximo encuentro.

El segundo y último encuentro tuvo lugar el día 18 de noviembre de 2021, con un tiempo estimado de 51:31, esta vez la participación fue más activa y se desarrolló de manera más amena, los estudiantes entendieron que esta investigación no tenía como objeto enunciar un juicio sobre ellos, sino por el contrario, generar conciencia acerca de su formación y como esta afectaría en su quehacer.



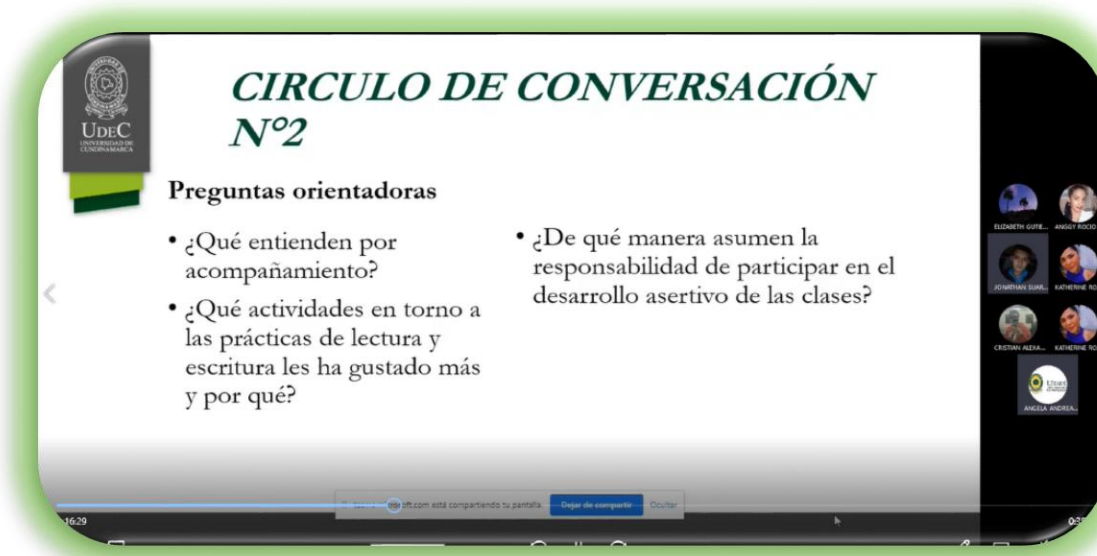
**Figura 3:** frase reflexiva



**Fuente:** elaboración propia fotografía tomada por la investigadora 18.11.2021

En esta oportunidad se dispuso tres preguntas, pero la conversación nos llevó a plantear una última pregunta que sirvió para recoger y ejemplificar todo lo anteriormente reflexionado. La pregunta fue: ¿cómo asumirían como docentes esa responsabilidad para que los estudiantes participen, y sean dueños de su proceso formativo?

**Figura 4:** preguntas orientadoras segundo encuentro



***Fuente:** elaboración propia fotografía tomada por la investigadora 18.11.2021*

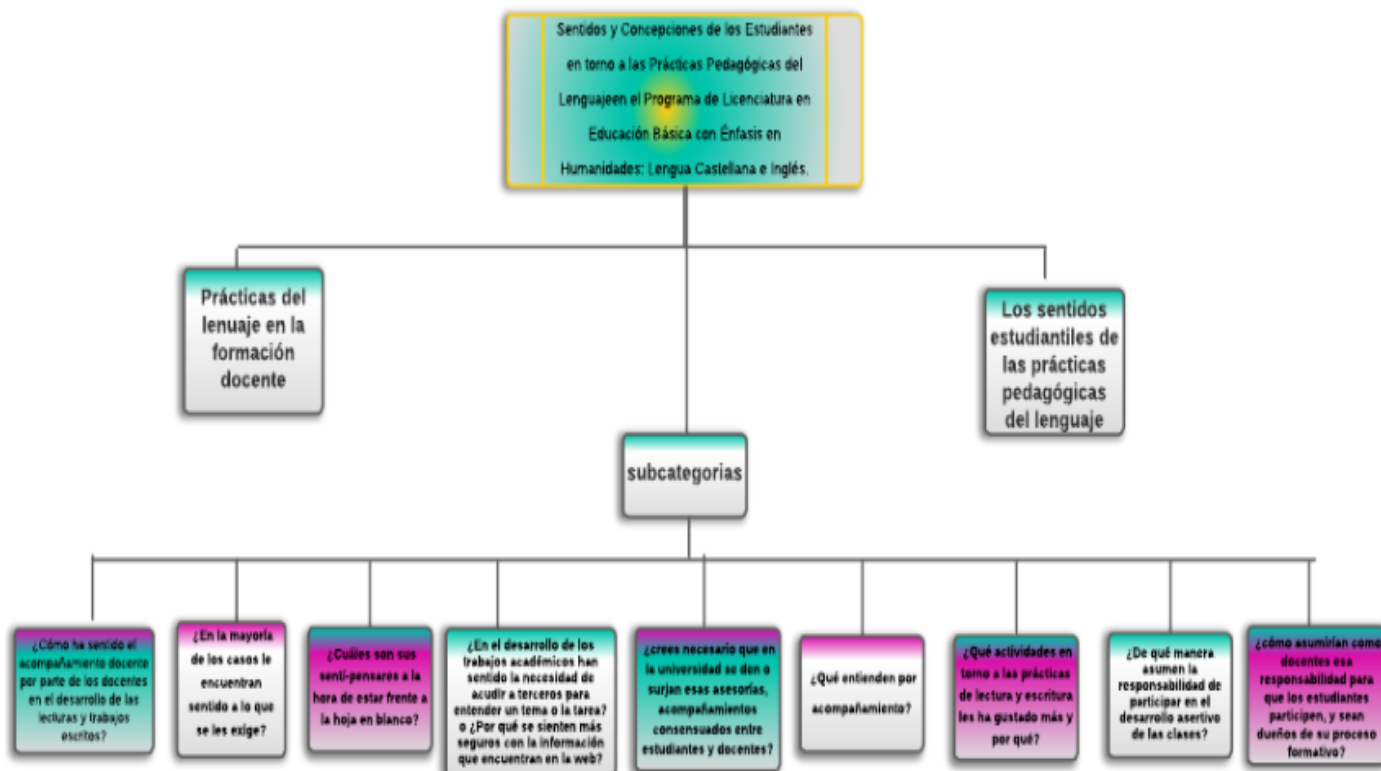
Para concluir el encuentro, la investigadora les leyó algunas premisas con el fin de dejar en cada uno de ellos la inquietud sobre la importancia de generar conciencia y reflexionar en torno a sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.

### **Análisis de resultados**

Para realizar el análisis de los resultados, Se tomó las grabaciones de los dos encuentros que se hicieron, cada uno con un tiempo estimado de hora y media relativamente, para hacer sus respectivas transcripciones de manera manual, labor que tomó casi dos meses, después de ello, se abrió un documento en Word, donde se fue ubicando cada pregunta con sus respectivas respuestas. Ya para hacer el análisis de los resultados, se escogió un pequeño fragmento de cada conversación de los sujetos, que la investigadora pensó que era el adecuado para identificar los sentidos y concepciones de los estudiantes sobre las prácticas de lenguaje en la universidad.

Por lo tanto, se toma la categoría práctica desde lo ocurre en medio e interacción de la enseñanza aprendizaje a través del uso del lenguaje, y sentidos, desde lo que les afecta a los estudiantes y no les permite transformar su realidad.

**Figura 5**  
**Categorías y preguntas**



*Fuente: elaboración propia*

La presentación de los resultados se realiza de manera progresiva de acuerdo con el orden que se estableció en el diseño de la entrevista semiestructurada. Para ello, se pone a disposición del lector las preguntas correspondientes, acompañados de los fragmentos seleccionados de cada una de estas y el análisis de las mismas.

**🚩 Pregunta: ¿Cómo ha sentido el acompañamiento-docente por parte de los docentes en el desarrollo de las lecturas y trabajos escritos**

**Categoría: prácticas del lenguaje**

**Sujeto 1:** *“la ignorancia es grande sobre algunos temas, sobre algunas cosas a escribir y, nos hemos sentido, solos en algunos momentos”*

**Sujeto 2:** *“siento que tan los profesores como que esa etapa irónicamente da por sentado que uno ya viene con unas, eh, con unos conocimientos desarrollados del colegio y no es así”*

**Sujeto 3:** *“con en el núcleo de lectoescritura, digamos que se acercaba más al acompañamiento y en sí que, pues con el docente que nosotros trabajamos toda esta parte, él dividía el corte en cierta parte de cómo construir un texto”*

**Sujeto 4:** *“si bien me he sentido acompañado, creo que la retroalimentación no siempre es muy objetiva. Pues muchas veces se aplicó al momento, en el que simplemente revisan y ya, y es como: si ya, muy bien, siguiente y ya está. Pues el trabajo pasa de momento, y ya está, No hay como una revisión real, como una retroalimentación verídica, sino que simplemente es como, eh, como por llenar un formato, o algo así, si como, ah, es que tengo aquí un papelito, hagamos esto listo y ya salió y ya está”.*

**Sujeto 5:** *“siento que a veces lo hacen como muy escaneado, sí, como que bueno, respondió esto, ya está bien, pero pues siempre es necesario como tener esa retroalimentación profunda”.*

**Sujeto 6:** *“me doy cuenta de que ha sido un proceso, pues acompañando no de parte de todos los profesores. Pero, sí algunos son muy, muy, muy exigentes con la escritura, y me parece que ha sido un buen proceso de parte de ellos, porque realmente escribir es muy complejo”*

El sujeto 1 y 2: sienten vacíos para escribir y no acompañamiento. Los sujetos 4 y 5: hablan de una retroalimentación superficial. El sujeto 2: agrega, que los docentes dan por sentado que los estudiantes ya vienen con unas competencias desarrolladas cuando no es así. Los sujetos 3 Y 6: uno hace referencia que al comienzo recibió acompañamiento, mientras el otro resalta que solo ha recibido acompañamiento por parte de algunos docentes.

Vemos que para estos estudiantes la gran mayoría de sus docentes suelen dan por sentado que los estudiantes ya vienen con unas competencias escriturales desarrolladas desde el colegio, pero podemos ver que las respuestas nos dicen lo contrario, como lo menciona la sujeto 2, es por tanto que no dan acompañamiento a sus estudiantes aun necesiéndolos. Obviando de este modo el estado actual de las competencias comunicativas de los estudiantes, no obstante, hacerle frente a esa realidad es un reto complejo que exige rigurosidad, porque hay que hacer una reflexión profunda de su quehacer, así como lo menciona la sujeto 5, pero desde esta mirada vale la pena preguntarnos ¿cómo reflexiona el docente si no es consciente de sus malas prácticas en lectura y escritura lo son? Esta pregunta apunta a que tipo de enseñanza están recibiendo los futuros maestros, porque deben ser conscientes de su responsabilidad y rigurosidad para con su profesión.

A continuación, se realiza el análisis de los resultados a partir de la categoría los sentidos estudiantiles de las prácticas pedagógicas del lenguaje.

### **Categoría sentidos**

**Sujeto 1:** *“Creo que en general ha sido algo muy descuidado, Creo que muchas veces nos ha tocado solos”*

**Sujeto 2:** *“no sentía acompañamiento y siento que, eh, debería ser como el momento donde más, eh, pues el docente estuviese ahí”*

**Sujeto 3:** *“me empezaba a sentir un poco más sólo cuando se empezaba a escribir, porque si bien están los textos para leer, la parte del discurso en clase, pero la parte de escritura la sentía que quedaba como abandonada”*

**Sujeto 4:** *“la mayoría de las veces los profesores me dan, vulgarmente, como se dice palo, es mi perspectiva, es mi manera de entender este proceso”*

**Sujeto 5:** *“si he sentido como ese acompañamiento por profesores que de pronto he acudido ayuda a ellos”.*

El sujeto 1, 2 y 3: manifiestan un sentimiento de soledad y abandono provocados por el no acompañamiento del docente en sus procesos escriturales, para el sujeto 4: la manera de concebir el acompañamiento, es más hacia un proceso donde hay menos dialogo y más severidad en su evaluación, por su parte el sujeto 5: se siente más seguro acudiendo a otros docentes que al principal.

Podemos observar que los estudiantes manifiestan un sentimiento de soledad y abandonó a la hora de iniciar sus procesos escriturales, producto de un bloqueo por no tener claridad en la elaboración. Dado que, la inserción a la universidad enfrenta a los estudiantes a un tipo de lectura compleja que requiere de un lenguaje más técnico, sofisticado, que es difícil de descifrar sino se tienen las herramientas necesarias para comprender su prosa, por lo cual diría (Camps), “es evidente que se hace imprescindible la guía del profesor”, para su comprensión y elaboración en las practicas académicas.

🚩 **Pregunta: ¿En la mayoría de los casos le encuentran sentido a lo que se les exige?**

### **Categoría prácticas**

**Sujeto I:** *“de pronto trabajos que se han salido como un poquito de contexto, pero que, pues muchas veces los hemos hecho es más por cumplir con un compromiso y por una nota, mas no porque estemos de pronto completamente de acuerdo con ello”*

**Sujeto 2:** *“es que buscan esa crítica sobre lo que, pues uno va a escribir, sí, o sea no es como simplemente buscar información, eh, sí, y plasmarla ahí, o sea como, copie y pegue, sino realmente se interesan o en mi caso digamos, los profes como lo que más les ha interesado es el mi punto de vista del estudiante, sí, como lo articula con su experiencia personal, con sus prácticas”*

**Sujeto 3:** “cuando se encuentra uno en ese proceso, o se encontraba uno en estas clases, muchas veces uno decía, bueno me estoy haciendo esto, pero, porque lo estoy haciendo y aun así lo haces”

**Sujeto 4:** “he tenido muchas experiencias que conversando con compañeros y demás, les digo como: esto no tienen ningún sentido, y más, porque hay muchas actividades que a las que ni siquiera por cuestión de tiempo, por cuestión de correr, por cuestión de completar, los temas que se escriben en el syllabus, hay muchos temas que no se alcanzan a ver, o por ese mismo corre, corre de tener que verlos todos, son cosas que se hacen sin sentido, se hacen por hacer, se pasan, se pasa, por pasar y ya está”

**Sujeto 6:** “no consideró que ningún trabajo haya sido en vano o algo así ya sea, para reforzar alguna habilidad o alguna información que sea necesaria, pues para la licenciatura”

Los sujetos 1,3 y 4, coinciden en que la gran mayoría de los trabajos se entregan más por suplir una nota académica, que por interés. Por el contrario, para los sujetos 2y 6, convergen en que las actividades propuestas son coherentes y les ayudan para reforzar sus habilidades.

Por lo anterior, podemos interpretar que en mayor medida los estudiantes realizan sus actividades académicas movidos por el deseo de suplir una nota académica, mas no por el deseo de aprender, al respecto menciona (Carlino P. , 2013, B): “las acciones docentes que llevan a que los estudiantes escriban para aprender, y no solo para ser evaluados en las asignaturas” pueden favorecer u obstaculizar la formas en como los estudiantes conciben esas prácticas y que en muchos casos estos “finalicen la universidad con una comprensión inapropiada y procedimientos de estudio inefectivos” como lo mencionan (Chalmers y Fuller, 1996), como se citó en (Carlino P. , 2002) En otras palabras, a que más adelante reproduzcan estas prácticas en su quehacer.

Ahora, se hace el análisis de los resultados a partir de la categoría; los sentidos estudiantiles de las prácticas del lenguaje.

### **Categoría sentidos**

**Sujeto 1:** *“a lo que me ha tocado de la carrera, si ha habido también”*

**Sujeto 2:** *“le halló el sentido y el gusto, eso no quiere decir que no sean algunos tediosos”*

**Sujeto 3:** *“ya después que lo terminas o ya después que haces la retroalimentación de tu trabajo, de lo que hiciste, bueno, es ahí donde tú dices, bueno, hice este trabajo, me fue de tal forma, pero, ¿por qué me fue tal forma? Entonces ahí digamos que ya, se le encuentra un sentido al trabajo, al tema y a lo que se escribió, muchas veces, no le hemos sentido al principio cuando recién se deja la actividad, pero ya después de entregada, incluso ya después de calificada”*

**Sujeto 4:** *“son pues a raíz de que hay que cumplir, de que, desde arriba, desde dirección, desde ámbitos administrativos, hay que cumplir, uno entiende toda esa situación, pero más allá de eso, uno es consciente de que hay muchos trabajos que se dejan sin sentido”.*

El sujeto 2, manifiesta que le parecen complejos algunos trabajos, razón por la cual, se le dificulta su realización, Por otra parte, para los sujetos 3 y 4, exteriorizan un sentimiento de insatisfacción frente a la no retroalimentación de los trabajos y la falta de organización del currículo.

El anterior análisis indica la dificultad que presentan algunos de los estudiantes a la hora de realizar los trabajos escritos, y de no sentirlos significativas sino tediosas, según RAE (2022) esta última tiene la siguiente connotación: “Fuerte rechazo o desagrado que se siente por algo” razón que puede estar sujeta a lo que exponen los sujetos 3 y 4, y es el grado de insatisfacción que sienten por la no retroalimentación de los trabajos; antes, durante y después, por lo cual mencionará López (1996:139) citado en (Saucedo , 2011) “para que un alumno avance en sus procesos de



aprendizaje se precisa de una medición que le permita un periódico conocimiento de su progreso, en orden de ir reorientándolo, siempre que sea necesario” para que estos hallen significativas sus prácticas, además de esto, puedan ser conscientes de su progreso.

**🚦 Pregunta: ¿Cuáles son sus sentí-pensares a la hora de estar frente a la hoja en blanco?**

### **Categoría prácticas**

**Sujeto 1:** *“la cuestión del tiempo también a veces juega una mala pasada”*

**Sujeto 2:** *“esa angustia de no saber cómo ordenar las ideas o darles prioridad a unas partes más del texto y no a otras”*

**Sujeto 3:** *“por lo general tiendo a escribirlo y ya después lo acomodó, dependiendo de qué parte sienta yo a la que pertenece el texto, pero al principio muchas veces es de confusión y de incertidumbre”*

**Sujeto 4:** *“ver una hoja en blanco, me dan ganas como de llenarlo, quizás es, también hace parte de la experiencia esa que he tenido también leyendo que me nutren bastante, y toda esa vista, pues que, como que lo tomen siempre como en el mal lado, sino que me ayuden para complementar todo”*

**Sujeto 5:** *“como que en la lectura bueno la leo, la releo, mejor dicho, la leo muchas veces y no sé eso, exactamente eso, no sé, cómo ordenar esas ideas, como que yo estoy /escribiendo y de un momento otro digo no, esto ya no me cuadra como está quedando y los cambió totalmente. Entonces me demoro muchísimo a la hora de escribir por eso mismo, porque me cuesta un poco como decir bueno, de toda esta de la esa lectura puedo coger esta y esta idea y terminarla sí”*

**Sujeto 6:** *“cuando son en los trabajos de la universidad, eh, trató de organizar las ideas, de plasmarlo lo más fácil posible, de utilizar vocabulario académico, utilizar conectores, y, pero pues realmente no me siento como mal escribiendo algún texto académico, no, siento que es un buen ejercicio”.*

Para el sujeto 1: los tiempos que estipulan para la entrega de los trabajos son limitantes. En los Sujetos 2,3 y 5: convergen en el mismo sentir, inseguridad a la hora de

empezar a realizar sus escritos. Muy por el contrario, para los sujetos 4 y 6, manifiestan encontrar el disfrute en el acto de escribir, para estos no es algo engorroso, sino de gozo con los ejercicios de escritura.

Desde estas posturas, se puede observar que los sujetos tienen la concepción de la escritura como una acción, mas no como proceso cambiante. Además de esto, se ve en el sujeto 1 que existe una preocupación latente por los tiempos que se estipulan para la entrega de trabajos, ya que, esta no suele ser entendida bien, provocando en él, presión y angustia al enfrentarse ante la ansiedad que le produce escribir, no obstante, (Carlino P. , 2004) difiere de ello, para la autora no es el tiempo, o la comprensión de la misma, sino la postergación de los estudiantes al momento de empezar a escribir, es decir; “leen hasta casi último momento, sin empezar a poner por escrito los pensamientos emergentes, los esbozos de ideas, las perspectivas posibles desde las cuales producir su texto. Luego, a falta de un enfoque propio, escriben copiándose al punto de vista de las fuentes consultadas (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2003). Finalmente, se topan con la fecha de entrega cuando ya no hay tiempo de repensar lo escrito para independizarse (relativamente) de lo leído”. Esta mirada pone en conflicto lo mencionado por el sujeto 1, y nos lleva a repensar bajo qué condiciones se les exige a los estudiantes escriban.

Siguiendo este orden de ideas, los sujetos 2, 3,5, se enfrentan a un amor a primera vista por lo primero que escriben y por tanto sienten inseguridad por cambiar algo, que pueda llevarlos a replantear todo el escrito , debido al esfuerzo que han invertido en su elaboración, otra razón relevante es porque es la única forma que han conocido de las practicas académicas a lo largo de su formación educativa, a escribir como piensan, a producir escritos con fecha

única de entrega, sin ningún tipo de seguimiento o revisión, por lo que, acceder a esos nuevos saberes que promueve la educación superior, puede llegar a ser abrumador, y por ello, Rienecker (2003) citado en (Carlino P. , 2004): plantea entenderla también como muestra de la inseguridad acerca de los estándares que se esperan del escrito, del desconocimiento de los criterios con los que será tratado, es decir, como resultado de una representación de la tarea, equivocada, vaga o ausente. En otras palabras, por el miedo a “errar”, prefieren no arriesgarse a hacer algo mejor.

De lo anterior, Carlino nos presenta una explicación para comprender el modo en que piensan los universitarios:

Quisiera compartir con los lectores una metáfora iluminadora que utiliza Keith Hjortshoj (2001b) para referirse a esta prematura solidificación de los escritos estudiantiles. Este docente-investigador de la Universidad de Cornell, señala que desde la perspectiva del que escribe, todo texto “fragua” en algún punto del proceso, endureciéndose como cemento. Más allá de ese punto, cuando lenguaje y pensamiento han perdido maleabilidad, se requiere algo del orden de la dinamita para promover cambios profundos. Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación y reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado un primer borrador completo. La escritura de los estudiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento en que toca el papel. [...] Los primeros pensamientos se vuelven los últimos, y los segundos pensamientos parecen destructivos” (Carlino P. , 2004). Estos últimos pensamientos son los que rondan a los sujetos, dado que, se aferran con todo su ser a eso que tanto esfuerzo les ha costado, aunque recalcan que revisan sus textos, lo hacen más de forma que de fondo.

Cabe mencionar que, al exponer todos estos aspectos, se puede inferir que los estudiantes siguen concibiendo la escritura desde una perspectiva lingüística, que hace que desaprovechen la función epistémica de la escritura. El sujeto 6 da cuenta de ello, pues este concibe la escritura como algo lineal, que no sufre ningún cambio más allá de formal mediante su elaboración, los cuales se limitan a “organizar las ideas... plasmarlo lo más fácil posible... utilizar vocabulario académico, utilizar conectores”, pero no se realiza un cuestionamiento de lo que había escrito o se da la posibilidad de que emerja un aprendizaje nuevo. Por otro lado, hace las cosas de manera mecánica, y la escritura es de todo, menos lineal, como dice (Camps, sf): “Estas operaciones no son lineales, no se dan una detrás de la otra como parecían sugerir algunos modelos que se denominaron “de etapas”, sino que son altamente recursivas. Así mientras se escribe, se da forma textual a las ideas surgidas de la planificación, el escritor controla su producción y, a menudo, revisa antes de llegar al final del texto; lo cual implica en ocasiones reformular los planes iniciales”. Es decir, aprovechar la función epistémica de la lengua.

Ahora bien, se analiza el sujeto 4, este parecería ser el estado ideal del estudiante, ya que, según él, disfruta de sus procesos lectoescrituras, sin embargo, al igual que el sujeto 6, propende por decir el conocimiento y no transformarlo “que me ayuden para complementar todo”, no para trascender lo que sabe sino para reafirmarlo, ahora bien, no deja claro cuáles son sus métodos o procesos que efectúa para comenzar con la elaboración de sus textos, si hace revisión constante en la medida que elabora sus escritos, cómo hace sus retroalimentaciones, si en algún momento replantea sus escritos, y en la medida de lo posible, recibe algún tipo de acompañamiento.

En el siguiente apartado se analiza desde la categoría: los sentidos estudiantiles de las prácticas del lenguaje.

### **Categoría sentidos**

**Sujeto 1:** *“he sentido el sentimiento de frustración de estar frente una hoja en blanco”*

**Sujeto 2:** *“el común denominador en todas las situaciones, es yo me demoro muchísimo escribiendo, porque yo leo y releo y no sé cómo o como me quede mejor ordeno, entonces me siento muchas veces abrumada”*

**Sujeto 3:** *“a veces vive uno momentos de tensión y hasta de confusión, pero, pues esto depende también de la temática o del texto a desarrollar”*

**Sujeto 4:** *“entonces creo que, por ese, digamos por ese rodaje, por ese bagaje, que pues obviamente es muy corto a comparación de algunas otras personas que han tenido mucha más experiencia o que tienen más años trabajando, o que lo manejan de mejor manera, no obstante, eso me ha ayudado bastante a saber lidiar con ese proceso”*

**Sujeto 5:** *“me pasa eso que quedó como bloqueada y no sé cómo organizar las ideas para poder redactar de una forma como más coherente, como que plasmando todo lo que pienso en ese escrito”*

**Sujeto 6:** *“si tengo una hoja en blanco y bueno no estoy hablando de trabajos o algo así, si tengo que escribir algo por disfrute, pues escribo poesía”*

Para los sujetos 1, 2, 3 y 5: manifiestan que sus afectaciones son provocadas por la ansiedad que les produce enfrentarse ante la escritura. Por su parte, el sujeto 4 manifiesta “saber lidiar con ese proceso” es decir, que para este tampoco es fácil realizar el ejercicio de escritura. En cambio, el sujeto 6, es explícito en cuanto a lo que le gusta y lo que no, según él, le encuentra disfrute a las actividades de escritura que involucren sus motivaciones e intereses, como la poesía, lo cual deja entrever que no siente gusto alguno al desarrollar actividades académicas, aunque estas sean para su beneficio profesional.

Basado en la interpretación anterior, la mayoría de los sujetos confluyen que la escritura les causa una serie de sentimientos, tales como: angustia, bloqueo, frustración y

tensión abrumadora. Ahora bien, es supremamente preocupante escuchar hablar a los sujetos sobre estas afectaciones estando en semestres tan avanzados, esto no quiere decir que este mal, pues como bien sabemos jamás se aprende a escribir perfectamente, puesto que, el ejercicio de la escritura es inacabable, y en la medida que se aprende, se va deconstruyendo saberes y transformando otros, lo cual provoca un cambio de perspectiva, y es que la responsabilidad de la formación de los estudiantes no puede recaer en sí mismo sino en la de todos los actores que hacen parte la educación (docentes- institución- familia- comunidad – estudiante), debido a que, se supone que las prácticas de enseñanza-aprendizaje son llevadas a cabo bajo su supervisión. Pero lo que encontramos acá según el discurso de los estudiantes, es un sentimiento de soledad, abandono, ansiedad por la falta de acompañamiento en la elaboración de los trabajos escritos.

Y es que el acto de escribir es complejo, y requiere de paciencia, constancia y seguimiento. Este último es imprescindible en el ejercicio de escritura para adquirir bases sólidas. Quintar define el acompañamiento: como el acto de tener en cuenta la realidad del estudiante, su historicidad, su subjetividad, y afectaciones, con el fin de construir aprendizajes significativos, “es decir, transformar y cambiar la realidad, como cambiar eso que nos está afectando, construir ese sentido, implica el mayor de los rigores porque hay que estar abiertos a la realidad, hay que estar abiertos al otro, hay que estar abiertos a la articulación que guarda y hay que estar alertas y conscientes de cuáles son esas subjetividades que a mí me llevan a mirar el mundo de determinada manera” (Quintar, 2015) y como desde este punto, transformar mi realidad.

✚ **Pregunta: ¿En el desarrollo de los trabajos académicos han sentido la necesidad de acudir a terceros para entender un tema o la tarea? o ¿Por qué se sienten más seguros con la información que encuentran en la web?**

### **Categoría prácticas**

**Sujeto 1:** *“me he apoyado mucho de estas páginas, eh, y a veces también de compañeros, pero de compañeros como confiables, no, que uno sepa que de pronto le pueden dar una ayuda, pues certera”*

**Sujeto 2:** *“no acudo a terceros o no, pues no lo he hecho realmente, diría que los terceros en este caso serían; el Internet”*

**Sujeto 3:** *“por lo general siempre acudo a terceros, eh, así sea un compañero u otra persona, porque muchas veces cuando escribo y yo mismo releo el texto, no me doy cuenta de los errores, hay veces que hay una palabra mal escrita o me como alguna letra”*

**Sujeto 4:** *“cuando pido ayuda, lo más cercano a pedir ayuda a un tercero, es con algunos de mis compañeros, que les escribo como, parece a usted entendió esto, o tal vez les quedo más claro esto a ustedes que a mí. O algo por ese estilo, y la verdad, me siento seguro refugiado en la web, porque siento que es una aplicación, que es un elemento que está ahí precisamente para facilitar el proceso”*

Los sujetos 1, 3 y 4, manifiestan más seguridad cuándo un compañero les revisa sus documentos de escritura, Por su parte, el sujeto 2, se siente más seguro con la ayuda que obtiene de la web.

En relación con lo anterior, no está mal que busquen ayuda en sus pares, ya que este ejercicio es una buena herramienta para que los dos aprendan, sin embargo, los sujetos plantean esa revisión como algo muy superficial (puntuación, ortografía, estilo) careciendo de profundidad (ilación de ideas, contexto, público lector, entre otros) “desaprovechando el potencial epistémico del escribir” (Carlino P. , 2004). Dado que, la revisión de escritos entre

pares tiene como fin aprender a aceptar críticas constructivas, puntos de vista diferentes, que permitan la profundización y ampliación de nuevos saberes, pues este tipo de trabajo colaborativo, enriquece el aprendizaje mutuo, en la medida de ir avanzando y ser conscientes de los procesos complejos que con lleva la escritura rigurosa y juiciosa, como lo plantea (Camps, sf): se aprende a escribir durante el proceso; y esto implica la colaboración de los otros a través de una organización del trabajo que lo permita: escritura en colaboración, revisión por parte de los compañeros, del grupo, conversaciones con el profesor” en la medida de ir progresando de manera consiente y segura en sus procesos lectoescritores.

Hay que cambiar esa concepción lingüística de la escritura, dejar de revisar la forma, y empezar a profundizar respecto a lo que quiere decir el escrito, teniendo en cuenta el contexto y realidad del autor.

### ¿Qué les impide preguntarle al docente?

#### **Categoría prácticas**

**Sujeto 1:** *“sí, muchas veces he acudido a terceras personas, por ejemplo: de pronto a otros docentes a los cuales tiene uno con un poco más de confianza, a los que tal vez dejan este tipo de trabajos”*

**Sujeto 2:** *“pero cómo que no necesariamente acudo al profesor porque siento que también eso hace parte del reto del trabajo, no, de ser uno autónomo, obviamente ya habrá situaciones donde uno realmente no se halle para hacer el trabajo y pues deba como a recurrir al profesor para aclarar una duda y demás, pero pues muy rara vez uno hace eso, y también creo que, como lo dije, pues hace parte como del reto del trabajo y de trabajar, Pues trabajar de manera autónoma, sí, de saber cómo, eh, pues resolver, estos problemas digamos, sí, o sea de manera autodidacta podría decirse”*

**Sujeto 3:** *“Bueno, pues eso depende, porque si bien, nosotros tenemos clase con ciertos docentes, no siempre le tenemos la misma confianza, no le tenemos la misma confianza a todos /, o, por cuestiones de como de evitar los puntos de vista, porque pues no todas las*



*personas damos los mismos puntos de vista y no tenemos, muchas veces no se tiene la misma sensibilidad a la hora de dar los puntos de vista”*

**Sujeto 4:** *“no me gusta tal vez escribirle al profe, más por miedo, más por cualquier otra cuestión, porque considero, que es proceso que tengo que hacer yo. Y cuando ya le escribo el profe es cuando ya considero terminado el trabajo, para recibir una retroalimentación que me diga no usted no hizo nada chino, o, no lo hizo bien o bueno, o tal vez un punto medio. Es decir, para mí, o sea le encuentro más razón, más gusto al proceso, cuando yo lo hago todo y ahí sí lo paso a una posible revisión”*

Los sujetos 1, 3 y 4 Manifiestan que el docente nos les genera confianza y, por ende, el 4 siente miedo y junto con los demás, inseguridad al preguntarle, pues no sienten que puede ayudarlos a corregir en el proceso, sino que al revés los juzga. El sujeto 2 por su parte, piensa que acudir al docente le resta dificultad al trabajo, no obstante, esta percepción del estudiante frente a la asesoría, no explota en sí, la potencialidad del docente y así transformar sus conocimientos.

Por lo anterior, los sujetos 1,3 y 4, tienen una percepción de la guía del docente como obstaculizadora para el desarrollo y/o ayuda en la elaboración de los trabajos escritos, cuando la figura del docente debe ser el orientador, soporte, y guía en todo el desarrollo del núcleo. Aquí habría que pensar cual es la postura que el docente está reflejando en sus estudiantes, porque planteado desde la perspectiva didáctica y la evaluación formativa, esta conducta va en contraposición de lo que proponen (Pérez Abril & Rincón Bonilla , 2013) (Carlino P. , 2013) (Camps, sf) es decir: “Si planteamos las actividades de escritura como proyectos que impliquen la escritura de textos más complejos de lo que los alumnos serían capaces de producir solos, es evidente que se hace imprescindible la guía del profesor” en la medida de ir supliendo esas dificultades y necesidades de los estudiantes, no quiere decir que los sujetos

dejarán de sentir ansiedad, pero si va a disminuir esos sentimientos de abandono en el acto de escribir, dado que el papel del docente en la educación es ayudar a progresar a sus pupilos.

Y no a partir de ellas obstaculizar su proceso, creándole más inseguridades, dudas, que poco le aportan a su proceso formativo. Desde estas miradas y haciendo lectura de las narrativas de los estudiantes, hay que dirigir estas prácticas evaluativas hacia una evaluación formativa, en miras de evaluar el proceso más no el producto final, que no dan cuenta de los progresos y mucho menos le aportan significativamente a los estudiantes en su formación profesional, además que esta “aporta elementos para comprender y transformar lo que ocurre en las aulas de clase” (Carlino P. , 2013, B).

Como (Carlino P. , 2005) señala: las prácticas evaluativas tienen gran impacto en lo que aprenden los alumnos, pues no se trata de un componente más del proceso didáctico. En los modos de evaluar se configura lo que se espera que el estudiante haga con el conocimiento en construcción. Cabe preguntarnos si lo que ocurre en el acto evaluativo es una mera devolución de información, una rendición de cuentas, o si realmente hay una orientación hacia la apropiación y uso consistentes del conocimiento”

Hay que reflexionar rigurosamente sobre el estado actual de los estudiantes, y ver de qué forma se puede cambiar esa situación tan castradora y limitante, emancipar a los estudiantes a que se apropien de sus procesos formativos y exijan educación de calidad. Guiar el proceso hacia una evaluación formativa en miras de ir haciendo seguimiento antes, durante y después, con el objetivo de que los estudiantes puedan dar cuenta de sus propios progresos.

**🚩 Pregunta: ¿crees necesario que en la universidad se den o surjan esas asesorías, acompañamientos consensuados entre estudiantes y docentes?**

### **Categoría prácticas**

**Sujeto 1:** *“los acompañamientos son bastantes necesarios y lo digo personalmente y de acuerdo a mi experiencia a lo largo de carrera, creo que si es demasiado importante que haya ese acompañamiento y que sea como un aprendizaje ahí mutuo, no, que pues que sirve para aplicarlo también a nuestras prácticas docentes”*

**Sujeto 2:** *“Yo sí creo que el acompañamiento es importante en ese proceso de escritura y pues también dependiendo de la complejidad del trabajo / Igual pasa, pues con el trabajo de investigación, no con el tutor. Y obviamente es importantísimo porque, o sea, hay lastimosamente profesores como que te mandan el trabajo y te ponen la nota y ya estuvo”*

**Sujeto 3:** *“yo sé que le los docentes manejan horas de consejería, pero, pues muchas veces estos horarios, o uno nos los conoce o no alcanza el tiempo, entonces pues, sí se mejorará esta parte sería de muy provechoso, para, para mejorar todas estas situaciones / pues digamos que cuando, cuando se abran un poco más estos espacios, pueden mejorar todos estos procesos y no que se tengan que mejorar a último momento que requiera de un vocabulario académico, de diferentes técnicas de escritura”*

**Sujeto 4:** *“pues si te soy sincero más que como un taller, yo diría, es más necesario dinamizar el proceso. Sí, porque actualmente es un proceso que está, pero es muy lineal. Es decir, y pasa mucho, por ejemplo, con los planeadores en las prácticas, que envías el trabajo, envías el planeador, lo revisan, esto está bien, esto está mal, te sugiero esto, ya está, o sea es así de sencillo”*

Los sujetos 1, 2, y 3, le dan importancia al acompañamiento, por su parte el sujeto 2 subraya que no hay acompañamiento, no hay evaluación formativa, y el sujeto 4, hace un reclamo a esa revisión desde una perspectiva lingüística, que revisa solo la forma y en fondo.

Para los sujetos el acompañamiento está más ligado a un seguimiento, a un apoyo en cada uno de los procesos académicos, y que, por ende, decanten en un ejemplo para su formación docente. Ya que, las prácticas evaluativas solo sirven para medir cuantitativamente que tanto saben los estudiantes de ciertos temas, sin profundizan en que

están son capaces de hacer estos con todos esos conocimientos, si influyen en la forma de ver la vida, si lo relacionan con lo que pasa a su alrededor, si son capaces de adaptar o sugerir nuevas posturas frente a su contexto, en la interacción de un trabajo colaborativo de aprendizaje mutuo. Que, en sí, es lo que se lleva a cabo desde el acompañamiento.

En otras palabras desde “los planteamientos vigotskianos, no sólo el profesor como experto crea situaciones interactivas que contribuyen al aprendizaje, sino que el trabajo en colaboración es un espacio intersíquico que permite a los alumnos hacer juntos algo que individualmente no harían y elaborar conocimiento en esta interacción, en este diálogo” (Camps, sf).

A continuación, se realizará el análisis desde la categoría; los sentidos estudiantiles de las practicas del lenguaje.

### **Categorías sentidos**

**Sujeto 2:** *“no debería existir solamente la evaluación al final, sino ese acompañamiento de la evaluación formativa que conocemos, para pues si uno como estudiante ir conociendo que uno se debe mejorar y, así pues, el producto, pues va a estar mejor elaborado y pues, como que el riesgo de nota, no sé bajita, por decirlo así, es mínimo, Entonces siento que es más fructífero si hay un acompañamiento, claro que sí”*

El sujeto 2: solicita dejar las prácticas evaluativas, cambiarlas por unas prácticas de evaluación formativa, en pro de ir mejorando, pero más allá de eso, de poder ser conscientes de ese progreso.

Desde esta mirada, es común develar que en las universidades sigue existiendo un afán por medir los conocimientos de los estudiantes, más no por diagnosticar el estado actual

de los mismos, y esto pasa por el desconociendo de las nuevas investigaciones, perspectivas, visiones, que dan cuenta del papel de los docentes y de la institución en la forma de reproducción de sus prácticas de lenguaje. Es necesario aprender a escuchar las peticiones y/o los reclamos. Dejar de ver hacia afuera y empezar a ver desde adentro, pues es la única manera de transformar la realidad del contexto en la que se encuentren los estudiantes.

### **Pregunta: ¿Qué entienden por acompañamiento?**

#### **Categoría practicas**

**Sujeto I:** *“es cuando el docente no solamente se preocupa por revisar algo y por evaluarlo. Sino que se adentra en este proceso”.*

**Sujeto 2:** *“siento que el acompañamiento por parte del profesor, es como esa cercanía, y esa mediación, para de alguna manera fortalecer esos procesos de enseñanza y aprendizaje”*

**Sujeto 3:** *“muchas veces esto se tiende a confundir o digamos que no a confundir sino a ligar, el acompañamiento con el guiar, el acompañar es, digamos que cuando tú haces un acompañamiento, tú de cierta forma estás guiando a alguien, estas mostrándole un camino para llegar algo, a una solución de un problema, puede ser de tipo académico o de diversas índoles”*

**Sujeto 4:** *“el acompañamiento es cuando una persona hace como seguimiento”*

Desde la perspectiva de los sujetos 1, 2, 3 y 4, el acompañamiento es descrito como: estar presente en el proceso, fortalecer procesos de enseñanza-aprendizaje, guía y seguimiento.

Aunque tienen noción del concepto, falta precisar en lo que acuñe el término acompañamiento; desde REA (2022) es definida como: “Acción y efecto de acompañar o acompañarse”, por Carlino (2004) como: “un proceso

colaborativo, de interacción entre un experto y un aprendiz que va internalizando paulatinamente los conocimientos y habilidades que son objeto de enseñanza hasta alcanzar la autonomía”. Y que en una actividad tan compleja como es la escritura es imprescindible el acompañamiento docente, ya que requiere de procesos difíciles de aprender hacer por sí solos, y pues su importancia radica, cómo lo corrobora Carlino (2004): en que “La escritura es la herramienta que permite hacer avanzar el pensamiento y es el espacio donde se exponen las dificultades de conceptualización. Y de puesta en discurso. De allí la importancia de acompañar desde la institución universitaria este proceso”.

En el siguiente apartado se analiza desde la categoría: los sentidos estudiantiles de las prácticas del lenguaje.

### **Categoría sentidos**

**Sujeto 1:** *“en la parte emocional, eh, llevando un proceso continuo, no, ahí pendiente, ayudándonos a formarnos profesionalmente, integralmente, Entonces no es solamente como, bueno, nos vemos tal día le reviso, haga correcciones, y ya. Sino no estar ahí, es ser constante”*

**Sujeto 2:** *“si de esas indicaciones meramente teóricas, podría decirse, sino que realmente pues se preocupe por tener esa cercanía con el estudiante, para pues hablar desde sus sentires, desde lo emocional, lo psicológico ¿cómo está? Y también que esto conlleve a un proceso de reflexión, porque pues siento que a veces se confunde el acompañamiento, con la tutoría, de que el profe tiene que decir; esto está mal, esto está mal. Sí, entonces usted tiene que corregir, sino como entre las dos partes, pues tiene como este proceso de reflexión y de decir qué hay por mejorar. Porque la emocionalidad juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no podemos limitarnos a lo cognitivo”*

**Sujeto 4:** *“sí, el acompañamiento puede ser de diferentes tipos, sí, puede ser como interactivo o puede ser estar ahí con la persona y pues es favorable para que la otra persona no se sienta sola en el proceso”*

para los sujetos en cuestión, desde su sentir el acompañamiento debe ser como un todo, no solo en la parte académica sino desde lo que les afecta, pues para ellos la emocionalidad, menciona la sujeto 2; es un factor determinante en el rendimiento académico, por lo cual debe prestarle igual de importancia que a la parte cognitiva.

Converjo con los sujetos en los modos de concebir el acompañamiento y como este determina el éxito en gran medida del profesional que requiere esta sociedad, dado que, cuando existe un excelente canal de comunicación asertiva en la interacción entre docente-estudiante, se van rompiendo imaginarios negativos, como: “el docente es el dueño del conocimiento” “no se les puede dar todo en bandeja de plata” “aprendan o no aprendan a mí me pagan igual”, concepciones que pueden llegar a ser destructivas para el buen clima escolar, entorpeciendo, la verdadera razón de ser y de estar del docente, donde el potencie en el estudiante el interés y motivación por aprender, ubicándolo en el centro del conocimiento, sirviendo como puente entre el conocimiento y el estudiante, generando y promoviendo espacios de reflexión constante, no obstante, todo esto puede ser una utopía, porque mientras se nieguen a conocer la historia de los estudiantes, sus intereses y motivaciones, su forma de ver la vida y el contexto en él vive, es difícil romper con enseñanzas tan arraigadas en los docentes, ya que tanto en su formación como en la praxis, estas son las que aprendido y van a seguir reproduciendo, porque no conocen otras formas, por ello, es tan importante un cambio de perspectiva, de cognitiva a una perspectiva didáctica, esta última rompe, “ y en ese sentido es didáctica no parametral, rompe un parámetro, pero no para quedarnos sin parámetros, sino para construir ya con conciencia, con sentido histórico, con sentido social, con sentido para el sujeto y su subjetividad “el conocimiento”. Conocimiento que indudablemente, probablemente no le cambiemos la circunstancia existencial y material, pero

sí cambiemos la manera de abordar, de potenciarse en esa realidad y ahí eso es para nosotros transformación” (Quintar, 2009).

Ya es hora de ocuparnos en el hacer y ser (desde las cuatro dimensiones; física, socioemocional, mental y espiritual), y menos en el normalizar e invisibilizar las problemáticas de los estudiantes, porque la tarea del docente es de ayudar a dar solución a problemas complejos, ese es precisamente el propósito de la perspectiva didáctica, porque allí se hace una reflexión profunda sobre la propia práctica, se reivindica el lugar del estudiante como centro del conocimiento.

**🚦 Pregunta: ¿Qué actividades en torno a las prácticas de lectura y escritura les ha gustado más y por qué?**

### **Categoría prácticas**

**Sujeto 1:** *“la radiografía textual, una herramienta que, pues ayudado muchísimo en cuanto a los textos, la otra es, la lluvia de ideas y los debates también en algún momento y las lecturas compartidas fueron herramientas que sirvieron mucho en este proceso”*

**Sujeto 2:** *“soy afín a la literatura, entonces estas prácticas que se hacen en torno a la lectura y a la escritura desde esa clase, pues para mí son pues muy gratificantes, sí, y enriquecedoras en ese proceso de lectoescritura. Porque está, pues afín a mis intereses, porque siento que a pesar de que hay unas pautas, unos ítems queda el profesor, siento que, pues hay cierta libertad, si, en esa en esa interpretación, porque él va muy afín a lo que tu hayas interpretado y lo que hayas sentido en relación con la lectura y con lo que has vivido.*

**Sujeto 3:** *“que ese tipo de esquemas, como es una radiografía textual, también nos permite a nosotros andar. Un poco más dependiendo del tipo de texto que se esté construyendo. Púes desde mi punto de vista, creo que cuando se cuándo las actividades son guiadas y en las que se hace acompañamiento, se permite, bueno, nos permite a nosotros ver ciertos aspectos que quizás cuando creamos un texto solos, no nos damos cuenta o damos por obvios, si omitimos, entonces, creo que cuando se acompaña, en sí en el proceso como tal,*



*de la construcción, y que se corrige durante el proceso, es cuando en mi caso más aprendo y que me encuentre ciertos aspectos, que muchas veces, doy por obvios o simplemente omito”*

**Sujeto 4:** *“sobre la estructura, pues me gusta, me parece más sencillo seguir como un esquema, sí, como la radiografía textual, se organiza por párrafos, por ideas, sí, los esquemas se me hacen bastantes favorables, porque uno tiene una guía de lo que debe hacer”*

Los sujetos 1,3 y 4, le dan importancia a la enseñanza- aprendizaje de la herramienta **radiografía textual** para la elaboración de trabajos escritos, por su parte el sujeto 2, manifiesta que le gustan las actividades que involucran sus intereses, pues la siente más significativas. El sujeto 3 hace referencia que le encuentra más disfrute a las actividades que involucren acompañamiento.

De acuerdo con lo anterior, esta indagación permite destacar aquellas actividades en las cuales los estudiantes sienten un aprendizaje significativo, con el objetivo de dinamizarlas, estudiarlas y fortalecerlas, dicho esto, explican (Carlino P. , 2013) y (Pérez Abril & Rincón Bonilla , 2013): “analizar prácticas que se destacan, para aprender de ellas, como una posibilidad de construir conocimientos”. En este caso, La radiografía textual es la práctica más plausible por los estudiantes, ya que, esta permite profundizar sobre sus saberes previos, organizar ideas, darle coherencia al texto y volver a él si es necesario para recrearlo, esta herramienta obliga a las dos partes a tener que programar encuentros, hacer seguimiento de lo escrito, en pro de ir mejorando y ser conscientes de ese progreso.

**🚩 Pregunta: ¿De qué manera asumen la responsabilidad de participar en el desarrollo asertivo de las clases?**

**Categoría prácticas**

**Sujeto 1:** *“creo que todos nos interesamos en nuestro proceso de diferencias maneras, personalmente, sí, creo que a veces me falta de pronto un poco de responsabilidad, de autonomía. Pero no es que no me interese, realmente sí me interesa mucho, Pero a veces, pero de pronto, a veces pongo cosas por delante del proceso “*

**Sujeto 2:** *“siento que siempre he sido muy participativa. Es buscar la manera de pronto motivarlos a participar, no sé”*

**Sujeto 3:** *“desde de lo que he podido ver y analizar en las diversas clases que he tenido, las personas que estén un poco más desarraigadas y más alejadas de la participación activa en la clase, son aquellas personas que se les ve como esa raspa de interés y no, no se les ve como, el interés, como el querer ser parte de la clase”*

**Sujeto 4:** *“pues depende, como a veces del profesor, como no tiene miedo a decir algo, porque también está eso, a no tener miedo a decir algo y que esté mal y a quedar como mal frente a la clase, como que no, no sabe o usted habla por hablar. Hay docentes que favorecen, que el espacio sea positivo. O sea, que sea más ameno, como que todas las opiniones son válidas y respetables, el profesor tiene responsabilidad, como el estudiante, y el profesor, en la medida del que debe hacer que el ambiente sea favorable y ameno, Para que los estudiantes no tengan miedo de participar”*

El sujeto 1, menciona que le falta responsabilidad y autonomía en su proceso formativo, a diferencia de los sujetos 2 y 4, que manifiestan que depende en gran medida del ambiente de aprendizaje que promueve el docente, puede llegar a obstaculizar o provocar el interés de los estudiantes por participar. El sujeto 3, afirma, que el interés de los estudiantes por su formación puede ser medido por el número de sus participaciones.

Desde las perspectivas de los sujetos 2 y 4, depende en mayor medida del ambiente de aprendizaje que promueva el docente para que su clase quiera o no participar en ellas, ya que, estas pueden llegar a ser; inspiradoras, motivadoras, significativas o por el contrario

castradoras, obstaculizadoras, limitantes, afectando el buen desarrollo formativo de los mismos.

De esto hace referencia, autora argentina Carlino en; dejar de culpar a los estudiantes por lo que no saben y empezar ocuparse en el hacer desde lo que hay, los docentes son los responsables de lo que promueven en sus ambientes de aprendizaje, para que estas sean un éxito o un fracaso escolar, (Carlino P. , 2013).

Ahora bien, desde la perspectiva didáctica, se busca transformar aquellas prácticas de enseñanza que no promueven el interés de los estudiantes, por unas en las que el estudiante sea el centro del conocimiento, donde prime sus intereses y motivaciones, todo ello se logra en la medida de una reflexión permanente de las praxis del docente, con preguntas sugeridas, tales como: ¿Qué causo un gran impacto en los estudiantes hoy, para que participaran? ¿Qué debo mejorar para que mi clase sea más participativa? ¿Qué puedo hacer para que mis estudiantes profundicen por iniciativa propia en sus ideas? ¿De qué manera organizo mi tiempo para ayudar a mis estudiantes a suplir sus necesidades académicas? ¿Cómo puedo potencializar sus destrezas lectoescrituras? Entre otras, porque decir que el interés puede ser medido por el número de participaciones en una clase, es una afirmación apresurada, dado que existen otras formas para determinar el interés de los estudiantes como; en el desarrollo y profundización de trabajos (ensayos, artículos, participación en ponencia, entre otros). Y es que esto también depende en mayor medida de la responsabilidad y compromiso que tengan los estudiantes con educación, buscar las maneras en como apropiarse de esos conocimientos y transformarlos.

Desde este ángulo de mirada exige y cobra mayor relevancia porque aquí se están formando los futuros maestros, es importante que adopten una nueva visión de la vida, de la educación, de su profesión, para cambiar la realidad del contexto colombiano, para que la educación deje de ser un privilegio para unos y sea un derecho para todos, porque las maneras en que abordan sus clases son determinantes en el tipo de sociedad que queremos construir. Hay que empoderarlos de esta gran responsabilidad con la sociedad.

**🚩 Pregunta: ¿cómo asumirían como docentes esa responsabilidad para que los estudiantes participen, y sean dueños de su proceso formativo?**

### **Categoría sentidos**

**Sujeto 2:** *“es importante que el docente, si sea como ese facilitador y esa guía, pues en la creación de esos espacios, esos ambientes de confianza favorables, donde el estudiante no se sienta juzgado, sí, sino que diga, bueno, me equivoque. Pero, pues es normal equivocarse, es de humanos., sí, entonces, pero entonces ya aprendí que de pronto esa no fue la respuesta correcta. Entonces ya sé más del tema y ya puedo participar en una próxima ocasión, sí, de alguna forma de la que de pronto se le sea más fácil”*

**Sujeto 4:** *“Pues si no, no sé, digamos que tan favorable sea. Pero bueno, por ejemplo, hacer actividades que incluyan a todos los estudiantes, sí, como preguntas o algo más dinámico, y es que no todos, no es una ruleta así al azar para para que todos hagan parte de la clase [...], para mí eso es algo fundamental de que él, si es como el respeto entre compañeros entre profesores, estudiantes, porque si no, si hay bulling o molestan y eso, la persona se puede cerrar, pues si a hablar”*

**Sujeto 3:** *“primero creo que es primordial un ambiente de respeto y de confianza, de respeto por lo que dice el otro, sabiendo que todas las personas piensan y actúan diferente dependiendo de las situaciones”*

**Sujeto 1:** *“creo que un buen ambiente de aprendizaje y bueno la forma como más adecuada de que los estudiantes realmente se interesen por un proceso. Es, influye mucho el medio de ellos, el ambiente en el que se desarrolla de pronto una clase, o diferentes actividades, y es que este ambiente únicamente es responsabilidad docente, o sea, el docente debe crear en ese espacio como un ambiente de respeto, de confianza, de como de armonía, no solamente entre ese docente y el estudiante, sino entre todo el grupo”*

Para los sujetos 1, 2, 3 y 4 es muy importante crear ambientes de aprendizaje de confianza y respeto, donde cada forma de pensamiento sea valorada.

A partir de sus narrativas y después de un largo análisis, podemos llegar a decir que existe una luz de esperanza, en esta nueva generación de docentes, aunque faltaría profundizar en más aspectos como: el acompañamiento, seguimiento y actividades que potencien las habilidades comunicativas de los estudiantes, mencionada esto, hay un punto importante aquí, y es a la reflexión que queríamos llegar, y es que los docentes sean conscientes de las prácticas de lenguaje que promueven en sus ambientes de enseñanza-aprendizaje y cómo estas van a obstaculizar, motivar o afectar su desempeño en la formación, por ello, una práctica de lenguaje que está basada en la reflexión de las mismas, para que cada día sean mejores, no buscando mejores notas académicas, sino que estas sean el resultado de un proceso consciente y profundo de la transformación significativa de su realidad.

## Conclusiones

Tras el análisis, podemos deducir que, en los estudiantes hay una normalización de las prácticas pedagógicas del lenguaje, que recae en no identificar la relevancia del desarrollo de las competencias comunicativas para su quehacer profesional. Desde las narrativas de los estudiantes en su experiencia en la universidad, convergen en que la gran mayoría de los docentes asumen que estos ya vienen con unas destrezas comunicativas desarrolladas, y por ello, no asumen la responsabilidad de hacerse cargo de las condiciones que generan para que las prácticas de lectura y escritura sean difíciles de comprender, siendo conscientes que, en la educación superior se exige un nivel de experticia en las habilidades comunicativas y por lo tanto, es imprescindible un acompañamiento en la medida que se fortalecen.

Por lo tanto, urge la necesidad de que los docentes asuman la responsabilidad de fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes al ingresar a la universidad, ya que, estos poseen el acervo científico, cultural y social necesario para correr la frontera del conocimiento e incidir en la construcción de nuevos conocimientos. Sin embargo, los estudiantes manifiestan sentirse más seguros acudiendo a la web o a sus compañeros de clase que a los mismos docentes para esclarecer dudas sobre algún trabajo académico, y entregan estos más por cumplir con los tiempos límite para su entrega y suplir una nota, que motivados por interés de su propio aprendizaje. Una de las razones que estos manifiestan, es que la mayoría de los casos no hacen retroalimentación de los trabajos (ante, durante y después), y no brindan acompañamientos en el ejercicio de cómo hacerlos.

Al respecto, los estudiantes manifiestan sentirse abandonados y solos en el ejercicio de la escritura, cuando aquí es imprescindible un acompañamiento, surgiendo sentimientos de frustración e ignorancia a la hora de enfrentarse al acto de escribir producto de vacíos en

cuanto a las competencias. Por lo tanto, es entendible que los estudiantes soliciten que abran espacios para el acompañamiento y retroalimentación en la elaboración de trabajos escritos, en la medida que se creen vínculos socioemocionales que disminuyan las relaciones de poder que subyacen entre docente y estudiante por el conocimiento, ya que, en el proceso de “enseñar y aprender a escribir en la universidad implica reconocer que tanto el estudiante como el docente perfeccionan la escritura durante la práctica investigativa”. (Gutierrez , 2019)

En ese sentido, es relevante hablar de la perspectiva didáctica, la cual se caracteriza por poner “en el ojo del huracán” la manera de enseñar del docente y no sobre las debilidades lectoescritoras de los estudiantes, lo que los lleva hacerse cargo de su enseñanza, en una reflexión profunda individual y entre pares, en aras de ir mejorando en su praxis y que sea significativa para sus estudiantes.

Por lo cual, nos lleva a concluir que no es solo responsabilidad del docente sino de la universidad también, pues este reproduce una prácticas pedagógicas del lenguaje que la misma institución promueve, y que los cursos que brindan en los primeros semestres de lectoescritura son “pañitos de agua tibia” que no solucionan el problema de raíz en cuanto a las debilidades comunicativas que presentan los estudiantes, además que no se puede pretender que estos cursos suplan las necesidades del contexto, en un ejercicio que es inacabable, por lo tanto, en la medida que se va fortaleciendo las competencias comunicativas de los estudiantes, se requiere de estrategias lectoescriturales que se constituyan en la ejercicio docente como: acompañamiento permanente por parte del docente, retroalimentación de los trabajos escritos (antes, durante y después), es un acto intencional entre sujetos con diferentes funciones, pero con el mismo objetivo; exponer dudas, explicar,

orientar, validar, consientes en todo momento de su progreso, trabajo colaborativo entre pares, con el objetivo de ir sufriendo las necesidades del contexto, por consiguiente, desde la universidad es necesaria la transversalización del lenguaje a través del currículo

Ahora bien, es predecible encontrar a los estudiantes con una marcada concepción lingüística de la escritura, ya que, según la noción que tienen de ella es: lineal y por lo tanto, no sufre transformaciones, se les dificulta hacer inferencias de lo leído con lo que quieren expresar en sus escritos, por ello, cuando redactan los textos, no conciben la posibilidad de reescribirlos con miras a mejorarlos, sino lo ven como algo destructivo y poco significativo, tendiendo a revisar sus producciones de manera superficial, algo más de forma que de fondo, fijando su mirada en aspectos ortográficos y de puntuación, por consiguiente, es mayoritaria su realización con fines evaluativos, desaprovechando la función epistémica del lenguaje.

No obstante, la inserción a la universidad, exige otro tipo de destrezas comunicativas, es decir;

No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse. (Cassany, 2006, pág. 8)

Por ello, es necesario un componente sociocultural, en el cual se comprenda que:

“«Leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana.



Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socio culturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura.” (Cassany, 2006, pág. 8)

En tanto el estudiante como los maestros deben ubicarse desde esta concepción sociocultural en miras de ir transformado su realidad y por ende construir nuevos conocimientos, en la medida que se va internalizando los nuevos saberes aterrizando con la realidad del contexto.

Para poder solucionar esta problemática, no puede limitarse a un curso al principio y trabajo de grado al final, “se debe diseñar e implementar proyectos y propuestas serias, donde se transversalice el fortalecimiento de estas competencias en los currículos durante todo el proceso de formación profesional” Tasso y Martínez (2019, pág. 10).

Por otro lado, los estudiantes narraron acerca de esas prácticas pedagógicas académicas consideradas más significativas en su proceso formativo, y que, por ende, les ayudaron a fortalecer las competencias comunicativas, dentro de estas resaltan: la radiografía textual, lectura compartida, y los debates.

La radiografía textual comprendida por estos, como la herramienta que permite profundizar sobre sus saberes previos, organizar ideas, darle coherencia al texto y volver a él si es necesario para recrearlo, obligando a las dos partes a tener que programar encuentros, hacer seguimiento de lo escrito, en pro de ir mejorando y ser conscientes de ese progreso.

Por otro lado, tenemos la lectura compartida, considerada como un espacio que permite a los alumnos hacer juntos algo que individualmente no harían como: compartir

puntos de vista, profundizar en sus conocimientos previos, escuchar otros ángulos de perspectiva y aclarar dudas en este diálogo.

Y, por último, presentan los debates, como ese acto de comunicación en el que un tema se torna a favor o en contra dependiendo de sus ideales, exponen sus ideas y defienden sus opiniones.

Al analizar estas prácticas con el fin de aprender de ellas, potencializa y dinamiza en el sujeto la posibilidad de construir conocimientos y fortalecer las habilidades lectoescrituras en las practicas pedagógicas del lenguaje.

### **Recomendaciones**

Teniendo en cuenta las anteriores conclusiones. Se recomienda a los docentes universitarios, al programa de licenciatura y a la facultad de educación:

1. Asumir una perspectiva didáctica en las prácticas de enseñanza de la lengua, reconociendo que los estudiantes tienen competencias básicas de los procesos lectoescriturales, pero no propias de las disciplinas. Donde los docentes asumamos lo que ocurre en el aula de clase desde una reflexión constante de su práctica.
2. Asumir la lectura y la elaboración de textos como procesos, y que estos deben ser acompañados con estrategias de acompañamiento y retroalimentación; evaluación formativa.
3. Aprovechar las diferentes funciones de la lectura y escritura; epistémica, creativa, informativa.
4. Implementar proyectos donde se transversalice el fortalecimiento de las competencias comunicativas en los currículos durante todo el proceso de formación

profesional y no solo al comienzo con algunos núcleos de conocimiento o asignaturas y al final con los trabajos de grado o informes de pasantía.

5. Potencializar y dinamizar las prácticas destacadas, en aras de suprimir las prácticas evaluativas por la evaluación formativa, la primera no tiene gran incidencia en el progreso formativo del estudiante, por el contrario, la segunda, permite que el estudiante esté consciente en todo momento de su proceso y progreso.

### Referencias bibliográficas

Adeepra. (s.f.). Obtenido de Adeepara:

[http://www.adeepra.com.ar/documentos/doc\\_provincia/D%20Curricular%20do%20A%F4%80%83%B1o%20%20Versi%F4%80%83%B3n%20Definitiva%2014-08/Practicas%20del%20lenguaje%20%20-.htm](http://www.adeepra.com.ar/documentos/doc_provincia/D%20Curricular%20do%20A%F4%80%83%B1o%20%20Versi%F4%80%83%B3n%20Definitiva%2014-08/Practicas%20del%20lenguaje%20%20-.htm)

Arias Barrero, A. M., & León García, O. I. (2020). Concepciones de la escritura como herramienta episémica en docentes de la universidad de Cundinamarca, Seccional Girardot. *Trabajo de grado*. Girardot, Colombia. Obtenido de <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/3571/Concepciones%20de%20la%20escritura%20como%20herramienta%20epist%20c3%a9mica%20en%20docentes%20de%20la%20Universidad%20de%20Cundinamarca%20Seccional%20Girardot..pdf?sequence=1&isAllo>

Arias Cardona, A., & Alvarado Salgado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. Obtenido de <file:///E:/investigacion%20narrativa.pdf>

Arnáez Muga, P. (01 de enero de 2008). Leer y escribir en la Universidad: una propuesta interdisciplinar. *Artículo de investigación*, 13(1), 7–19. . Maracay-Venezuela): Enunciación. Obtenido de <https://doi.org/10.14483/22486798.1256>

Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira, C., & Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), 1-16. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169.pdf>

Ávila, F. (20 de Noviembre de 2019). Cátedra Intinerante Hugo Zelmenman. (I. IPECAL, Entrevistador) YouTube. Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de [https://www.youtube.com/watch?v=JzWmr6\\_OkTI](https://www.youtube.com/watch?v=JzWmr6_OkTI)

- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. (U. N. Luis, Ed.) *Fundamentos en Humanidades*, vol. IV, núm. 7-8, , pp. 59-77. Recuperado el 11 de marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Camps, A. (sf). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. (G. d. Ministerio de educación, Ed.) *LEER.ES*. Obtenido de [http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/11-Sieteprincipios\\_annacamps.pdf](http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/11-Sieteprincipios_annacamps.pdf)
- Carlino , P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *LECTURA Y VIDA*, 6-14. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/91.pdf>
- Carlino , P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-Pluri/Versidad*, 57-67. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/205.pdf>
- Carlino , P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 321-327. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/104.pdf>
- Carlino , P. (2013). *Presentación del libro ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. de Mauricio Pérez-Abril y Gloria Rincón-Bonilla (coords.) (Vols. 5 (11),).* Buenos Aires , Argentina: Revista Internacional de Investigación en Educación. Obtenido de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Carlino, P. (2001 b). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. (págs. 1-12). Buenos Aires, : Departamento de Educación. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/178.pdf>
- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. *Acta Académica*, 12. Recuperado el 20 de Septiembre de 2020, de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/178>
- Carlino, P. (2002). Leer escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Acta Académica*, 16. Recuperado el 20 de Septiembre de 2020, de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/168>
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. *Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
- Carlino, P. (2013, B). Investigar las prácticas de lectura y escritura en la universidad: Necesidad de un cambio de perspectiva. 457-460. . Buenos aires, Argentina: magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/48.pdf>

- Cassany , D. (2006). *Taller de textos Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona (España): Espasa Libros. Obtenido de <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13377/medias/excerpt.pdf>
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. pp. 21 - 43. Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Castiblanco , J. (2019). La escritura de relatos expresión de identidad en estudiantes de ciclo III. 118 . Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Obtenido de file:///E:/CastiblancoSalasJuanAlejandroMayo2019.pdf
- Creme, P., & Lea, M. R. (2000). *ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD*. Barcelona: Gedisa. Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de <https://1library.co/document/y69d55oy-creme-p-lea-m-r-escribir-universidad-pdf.html>
- Gallego Ramos, J. R. (2018). Cómo se construye el marco teórico de la investigación. *SciELO*. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/cp/a/xpbhxtDHLrGHfLPthJHQNwK/?format=html&lang=es>
- Guerrero, A. (julio-diciembre de 2011). La narrativa como recurso de representación de si mismo: la construcción narrativa de una identidad en contraposición. *Research Center in Social Political and Educational Studies, CIEP, 13* , 88-99. Obtenido de file:///E:/3771-Article%20Text-15931-1-10-20120827.pdf
- Gurdián-Fernández, A. (2010). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San Jose, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación (INIE) Universidad de Costa Rica (UCR) Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Obtenido de file:///E:/paradigama%20cualitativo.pdf
- Gutierrez , Y. (14 de febrero de 2019). *La tutoría de investigación en posgrado desde la perspectiva del aprendizaje dialógico. Una propuesta estratégica y metodológica*. Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=H4D1DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA197&dq=la+tutoria+de+investigaci%C2%B4%2Bonen+posgrado+desde+la+perspectiva+&ots=hs4ovPCoy8&sig=1mYNayQkVRPkBJGDy7902uWe5t4#v=onepage&q=la%20tutoria%20de%20investigaci%C2%B4%2Bonen%20posg>
- Gutiérrez, Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Bogotá, Colombia : Universidad Distrital Francisco José de Caldas . Obtenido de [https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/concepciones\\_y\\_practicas\\_sobre\\_la\\_oralidad\\_en\\_la\\_educacion\\_media\\_colombiana.pdf](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/concepciones_y_practicas_sobre_la_oralidad_en_la_educacion_media_colombiana.pdf)
- Lomas, C. (2015). Leer para escribir, escribir para SER leídos (y leídas). *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*, número 23. Obtenido de file:///C:/Users/ACER/Downloads/53552-151732-1-PB%20(2).pdf

- López González , W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17 (56), 139-144. Recuperado el 11 de marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Narvaja de Arnoux, E., Di , S., & M. y Pereira, , C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. *Eudeba*. Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/90-la-lectura-y-la-escritura-en-la-universidadpdf-WIGvW-libro.pdf>
- Padilla, C., & Carlino , P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. *Perspectivas Contemporaneas*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/45>
- Peréz Abril , M., & Rincón Bonilla , G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* . Bogotá, Colombia : Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <file:///C:/Users/ACER/Downloads/ParaqueseleeyeseescribeenlauniversidadcolombianaPDFpublicado.pdf>
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla , G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 18 de 02 de 2019, de <file:///C:/Users/ACER/Downloads/ParaqueseleeyeseescribeenlauniversidadcolombianaPDFpublicado.pdf>
- Pérez, A. M. (2004). Leer, Escribir, Participar: un reto para la escuela, una condición política. *Artículo de investigación*. Bogotá. Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>
- Quintar, E. (2002). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. (J. Salcedo, Entrevistador) Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545096006.pdf>
- Quintar, E. (31 de Enero de 2009). Pedagogía de la Potencia y Didáctica no Parametral. (J. Salcedo, Entrevistador) México: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Recuperado el 18 de Noviembre de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006>
- Quintar, E. (19 de agosto de 2015). Enseñar a tener conciencia histórica. *Mova Medellín*. (CátedraMova, Entrevistador) Youtube. Recuperado el 16 de Marzo de 2021, de <https://www.youtube.com/watch?v=-atcrxeEBo>
- Real Academia Española* . (2022). Obtenido de <https://dle.rae.es/tedio>
- RED FORMACIÓN DOCENTE*. (1994). Recuperado el 21 de Febrero de 2021, de Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente: <https://www.redformaciondocente.org/taller-latinoamericano-2019/>

- RED LENGUAJE COLOMBIA*. (1998). Recuperado el 26 de Febrero de 2021, de La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje :  
<https://www.lenguaje.red/tallerXVII.cfm>
- Redless*. (22 de Noviembre de 2006). Recuperado el 21 de Febrero de 2021, de La Red de Lectura y Escritura en Educación Superior: <https://ascun.org.co/quienes-somos-redlees/>
- RIEO*. (2011). Recuperado el 21 de Febrero de 2021, de Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad: <https://redoralidad.com/inicio/red-iberoamericana-de-estudios-sobre-la-oralidad/>
- Sánchez Rueda, H. (2013). El estudio del currículo en los procesos de formación docente. *CAMINOS EDUCATIVOS*, 95.
- Saucedo , H. (2011). Evaluación del aprendizaje a nivel superior. *TEXTOS Y CONTEXTOS*, 50.  
Obtenido de  
C:/Users/ACER/Downloads/Evaluacion%20Del%20Aprendizaje%20A%20Nivel%20Superior.%20(1).pdf
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA*. México: EDITORIAL LIMUSA, S.A. de C.V. Recuperado el 03 de Marzo de 2021, de  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BhymmEqkkJwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Tamayo,+M.+T.+\(2004\).+EL+PROCESO+DE+LA+INVESTIGACION+CIENTIFICA.+M%C3%A9xico:+EDITORIAL+LIMUSA,+S.A.+de+C.V.+&ots=Ts8Hao12qM&sig=J4o3RzQ5gNX9PM2uydF8RWYV2RY#v=onepage&q&](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BhymmEqkkJwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Tamayo,+M.+T.+(2004).+EL+PROCESO+DE+LA+INVESTIGACION+CIENTIFICA.+M%C3%A9xico:+EDITORIAL+LIMUSA,+S.A.+de+C.V.+&ots=Ts8Hao12qM&sig=J4o3RzQ5gNX9PM2uydF8RWYV2RY#v=onepage&q&)
- Tasso Cárdenas, D., & Martínez Albarracín , C. (2019). LA LECTURA CRÍTICA Y LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN LAS IES DE GIRARDOT, CUNDINAMARCA. Recuperado el 2020, de  
file:///C:/Users/ACER/Downloads/Cap%3%ADtulo-Lectura%20Cr%3%ADtuca%20y%20Comunicaci%3%B3n%20Escrita%20(6).pdf
- Torruco-García, U., Díaz-Bravo, L., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Scielo*. Obtenido de  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext)

## **Anexos**

Link del Drive con las grabaciones y transcripciones de los encuentros con el grupo focal:

[https://drive.google.com/drive/folders/1THZZSS\\_WPOvnnrZscXgrkXtg9-kcwgSW](https://drive.google.com/drive/folders/1THZZSS_WPOvnnrZscXgrkXtg9-kcwgSW)