

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGOGICO Y DE INVESTIGACION EN
EDUCACION SUPERIOR - CEPIES



COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA DE LOS
MAESTROS DE UNIDADES EDUCATIVAS DE EL ALTO 1
(Distritos 4 y 6)

Tesis de Maestría para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación
Superior
Mención: Psicopedagogía y Educación Superior

MAESTRANTE: Lic. NINA CLAUDIA CHAMBI HUARINA
TUTOR: Mg. Sc. MELISSA BRIGIDA MIRANDA CONDE
LA PAZ – BOLIVIA
2018

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis de Maestría:

COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA DE LOS MAESTROS DE UNIDADES
EDUCATIVAS DE EL ALTO 1 (Distritos 4 y 6)

Para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior,
Mención: Psicopedagogía y Educación Superior de la Postulante:

LIC. NINA CLAUDIA CHAMBI HUARINA

Nota Numeral:

Nota Literal:

Significado de Calificación:

Director CEPIES:

Sub Director CEPIES:

Tutor:

Tribunal:

Tribunal:

La Paz, de de 2018

Escala de Calificación para programas Postgraduales Según el Reglamento para la elaboración y Sustentación de Tesis de Grado vigente en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES: a) Summa cum laude (91-100) Rendimiento Excelente; b) Magna cum laude (83-90) Rendimiento Muy Bueno; c) Cum laude (75-82) Rendimiento Bueno; d) Rite (66-74) Rendimiento Suficiente; e) (0-65) Insuficiente.

DEDICATORIA

Con mucho cariño para mis padres quienes con su apoyo me dieron la confianza y el valor necesarios para encarar distintos retos a nivel profesional.

Nina Claudia Chambi Huarina

AGRADECIMIENTOS

A Dios por brindarme sabiduría y fortaleza para cumplir con este nuevo reto académico.

A mis padres por su constante apoyo moral y aliento permanente en todos mis emprendimientos.

A mi tutora, la Mg. Sc. Melisa Miranda Conde por su guía y sus continuas orientaciones durante el desarrollo de este trabajo investigativo.

A los tribunales revisores: al Dr. Porfidio Tintaya Condori Ph D. y al Mg.Sc. Jesús Flores Condarco por sus sabios consejos y observaciones que permitieron darle mayor claridad y profundidad a la investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág
RESUMEN	xiii
INTRODUCCIÓN	xv
CAPÍTULO I	
PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	
1.1. ANTECEDENTES.....	1
1.2. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....	3
1.3. PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS.....	10
1.3.1. Objetivo general.....	10
1.3.2. Objetivos específicos.....	10
1.4. HIPÓTESIS.....	10
1.5. JUSTIFICACIÓN.....	11
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1. EDUCACIÓN.....	15
2.1.1. Expectativas y responsabilidades: calidad de la educación.....	16
2.1.2. Educación en Bolivia.....	17
2.1.2.1. Participación de los maestros en la educación boliviana.....	18
2.2. PARADIGMA INVESTIGATIVO Y EDUCATIVO.....	19
2.3. COMPETENCIA.....	20
2.3.1. Enfoques de las competencias.....	25
2.3.2. Las competencias en el marco de la Ley 070.....	27
2.3.3. Competencias del profesional docente.....	28
2.3.4. Competencia comunicativa.....	29
2.3.5. Competencia comunicativa escrita.....	35
2.4. LA ESCRITURA.....	36
2.4.1. Relación entre lectura y escritura.....	40
2.4.2. Elementos de la escritura.....	42
2.4.3. Producción escrita.....	44
2.4.4. Fases de la producción escrita.....	45
2.4.4.1. Planificación.....	45
2.4.4.2. Producción de ideas.....	48

2.4.4.3. Producción del texto.....	49
2.4.4.4. La revisión.....	50
2.4.4.4.1. Revisión del contenido.....	51
2.4.4.4.2. Revisión de la forma.....	51
2.4.4.5. La corrección.....	52
2.4.4.5.1. Objetivos de la corrección.....	53
2.4.4.5.2. ¿Qué errores es preciso corregir?.....	54
2.4.4.5.3. Principios para la corrección de un escrito.....	55
2.4.4.5.4. Estrategias de revisión y corrección.....	56
2.4.4.6. Redacción final.....	56
2.5.HABILIDADES DE ESCRITURA.....	57
2.5.1. Ortografía.....	57
2.5.2. Vocabulario.....	57
2.5.3. Cohesión textual.....	58
2.5.4. Uso de párrafos.....	59
2.5.5. Estructura global del texto.....	62
2.6. NIVELES DE DESEMPEÑO EN ESCRITURA.....	62
2.6.1. Niveles de desempeño.....	62
2.6.2. Niveles de desempeño en escritura.....	63
2.7. PUBLICACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.....	64
2.8. REVISTA.....	65

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	67
3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	67
3.3. VARIABLE.....	69
3.4. VARIABLES ATRIBUTIVAS.....	69
3.5. OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE.....	69
3.6. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS.....	73
3.7. DISEÑO TÉCNICO.....	73
Fases de la construcción de técnicas e instrumentos.....	73

Fase A: Operacionalización de la variable.....	73
Fase B: Construcción de técnicas e instrumentos.....	74
Fase C: Validación de los instrumentos y técnicas.....	75
Fase D: Reconsideración metodológica.....	76
3.8. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.....	76
3.8.1. Encuesta.....	77
3.8.2. Cuestionario.....	77
3.8.3. Revisión de textos escritos.....	79
3.8.4. Rúbrica de expresión escrita.....	80
3.8.4.1. Niveles de desempeño considerados en la rúbrica.....	82
3.9. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	84
3.9.1. Unidad de observación.....	84
3.9.2. Universo.....	84
3.9.3. Muestra.....	84
3.10. DELIMITACIÓN GEOGRÁFICA.....	85
3.11. DELIMITACIÓN TEMPORAL DEL ESTUDIO.....	86
3.12. AMBIENTE DE INVESTIGACIÓN.....	86
3.13. PROCEDIMIENTO.....	87
3.14. RECURSOS.....	88
3.15. CRONOGRAMA DE TRABAJO.....	88

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA A DOCENTES DE EL ALTO 1 (Distritos 4 y 6)	91
4.2. RESULTADOS DE LA RÚBRICA DE EXPRESIÓN ESCRITA.....	108
4.3. RESULTADOS DE LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS.....	111
4.4. RESULTADO A NIVEL GENERAL	120
4.5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL RESULTADO GENERAL.....	123
4.6. VALIDACIÓN DE HIPÓTESIS.....	126

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES GENERALES.....	129
CONCLUSIONES ESPECÍFICAS.....	131
RECOMENDACIONES.....	134

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

5.1. Estructura de la propuesta.....	137
5.2. Situación real del objeto de estudio.....	138
5.3. Situación ideal del objeto de estudio.....	138
5.4. PROPUESTA EDUCATIVA.....	139
5.4.1. Fundamentación.....	139
5.4.2. Objetivo.....	140
5.4.3. Justificación.....	140
5.4.4. Características de la propuesta.....	142
5.5. PLAN DE ACCIÓN	144
5.6. RESPONSABLES.....	148
5.7. EVALUACIÓN.....	148
5.8. Anexos.....	149
GLOSARIO.....	150
ABREVIATURAS.....	153
BIBLIOGRAFÍA.....	154
WEBGRAFÍA	160

ÍNDICE DE TABLAS

		Pág.
Tabla n° 1	Pasos de la planificación	46
Tabla n° 2	Tipos de textos.....	47
Tabla n° 3	Errores que se deben corregir según Cassany.....	54
Tabla n° 4	Competencia comunicativa escrita.....	70
Tabla n° 5	Operacionalización de la variable: competencia comunicativa escrita.	71
Tabla n° 6	Operacionalización de las variables atributivas.....	73
Tabla n° 7	Muestra de la investigación.....	85
Tabla n° 8	Procedimiento de la investigación.....	87
Tabla n° 9	Recursos empleados en la investigación.....	88
Tabla n° 10	Cronograma de trabajo.....	89
Tabla n° 11	Nivel educativo en el que trabajan los sujetos de investigación.....	91
Tabla n° 12	Grado académico de los sujetos de investigación.....	92
Tabla n° 13	Prueba de hipótesis.....	126

ÍNDICE DE GRÁFICOS

		Pág.
Gráfico A	Niveles de desempeño en escritura.....	83
Gráfico n° 1	Tiempo dedicado a la lectura por día.....	93
Gráfico n° 2	Tipos de textos que se leen con frecuencia.....	94
Gráfico n° 3	Propósito de la lectura de textos.....	95
Gráfico n° 4	La escritura como resultado de los hábitos de lectura.....	96
Gráfico n° 5	Grado de promoción de la producción de textos en el ámbito laboral..	97
Gráfico n° 6	Elaboración de un esquema o un plan antes de escribir un texto.....	98
Gráfico n° 7	Conocimiento sobre el procedimiento de la producción de textos.....	99
Gráfico n° 8	Tipos de textos que escriben.....	100
Gráfico n° 9	Lectura del texto durante y después de su redacción para revisarlo....	101
Gráfico n° 10	Dificultades encontradas en el proceso de redacción de textos.....	102
Gráfico n° 11	Corrección del texto escrito antes de su presentación.....	103
Gráfico n° 12	Aspectos que se corrigen del texto escrito.....	104
Gráfico n° 13	Publicación de textos escritos.....	105
Gráfico n° 14	Tipos de publicaciones realizadas.....	106
Gráfico n° 15	Grado de aprobación de la capacitación en los procesos de redacción.....	107
Gráfico n° 16	Niveles de desempeño de los sujetos de investigación.....	109
Gráfico n° 18	Niveles de desempeño en escritura según el nivel de enseñanza.....	111
Gráfico n° 19	Niveles de desempeño en escritura según el grado académico.....	112
Gráfico n° 20	Nivel de competencia comunicativa escrita por unidad educativa.....	113
Gráfico n° 21	Nivel de desempeño en escritura de los sujetos de investigación.....	120
Gráfico n° 22	Número de textos escritos según el nivel de desempeño en escritura.	121
Gráfico n° 23	Número de docentes según el nivel de desempeño en escritura.....	122
Gráfico n° 24	Estructura de la propuesta.....	137

ÍNDICE DE CUADROS

	Pág.
CUADRO 1	Nivel de competencia comunicativa por docente y unidad educativa.. 114
CUADRO 2	Estructura del programa y distribución del tiempo..... 144
CUADRO 3	Contenido e indicaciones metodológicas del programa de capacitación 145
	UNIDAD 1: La ortografía y su importancia en los escritos..... 145
	UNIDAD 2: El vocabulario y la estructura global de los textos..... 145
	UNIDAD 3: Uso de párrafos en la redacción de textos..... 146
	UNIDAD 4: Cohesión textual a nivel escrito..... 146
	UNIDAD 5: Producción de textos escritos y publicación de los mismos en revistas..... 147

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	Encuesta
ANEXO 2	Rúbrica de expresión escrita
ANEXO 3	Ejemplos de textos escritos por los maestros
ANEXO	Juego de dominó con conectores (ejemplo)

RESUMEN

El presente estudio denominado: Competencia comunicativa escrita de los maestros de unidades educativas de El Alto 1, distritos 4 y 6, se origina a partir del enfoque estructuralista de la investigación y el constructivismo social que se está llevando adelante en la educación actual. En ese marco, este trabajo responde a la necesidad de conocer el nivel de desempeño en escritura de los sujetos de la investigación. Para tal labor se trabajó con una encuesta y una rúbrica de expresión escrita aplicada a docentes de cinco establecimientos educativos y sus textos escritos respectivamente. Todo este proceso se llevó adelante debido a la falta de información relacionada a las características y la calidad de la escritura de textos de los docentes que denoten su grado de capacidad en escritura.

Entonces, a partir de una investigación de tipo descriptiva, un diseño no experimental de corte transversal, se pudo establecer que los docentes no tienen buenos hábitos de lectura y escritura, además presentan falencias en las habilidades de escritura, básicamente en las habilidades de cohesión textual y uso de párrafos, frente a esa situación se diseñó un programa de capacitación en las habilidades de escritura y producción de textos para un módulo de un diplomado del PROFOCOM destinado a maestras y maestros que permitirá fortalecer los niveles de desempeño en escritura de los docentes de Unidades Educativas. En ese entendido, los resultados alcanzados en la investigación y la propuesta elaborada son aportes valiosos, particularmente, para el desarrollo educativo.

Palabras clave: calidad educativa, maestras y maestros, competencia comunicativa escrita, nivel de desempeño, habilidades escritas.

ABSTRACT

The present study entitled: Written communicative competence of school teachers from districts 4 and 6 in El Alto city, originates from the structuralist research approach and social constructivism which are being pursued in the current education system.

In this context, this work responds to the need of knowing the research subjects' performance level regarding their writing skills. On this purpose, teachers of five different schools were surveyed and their written productions were assessed through a written expression assessment rubric. This whole process was carried out due to the lack of information about the characteristics and quality of teachers' written texts, which may denote their performance level in writing.

Then, based on a descriptive type research and on a cross-sectional non-experimental design, it was find out that teachers show a writing performance level that ranges from acceptable to good. That is because they have some weaknesses in their writing skills, especially in textual cohesion and paragraph structuring.

To deal with this situation, a training program on writing skills and texts production was designed as a module for the PROFOCOM program. This training is aimed at school teachers, and will help them improve their writing skills. Consequently, the achieved results in the research and the training proposal are valuable contributions to the education development.

Key words: educational quality, teachers, writing communicative competence, performance level, written skills.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se refiere a la competencia comunicativa de los docentes de unidades educativas de El Alto 1 distritos 4 y 6. De este modo, la labor investigativa concentra su atención en la revisión y análisis de cinco habilidades de escritura (ortografía, vocabulario, uso de párrafos, cohesión textual y estructura global) que son parte de la competencia escrita.

Asimismo, el problema que dio origen a este estudio fue el escaso conocimiento de las características de la escritura y el nivel de desempeño en escritura de los docentes, porque si bien en el ámbito educativo se tiene conocimiento de que los docentes tienen falencias en la expresión escrita que van de menor a mayor grado, no se tienen datos acerca de las características reales de la escritura de los mismos, por lo tanto no se sabe qué tipo de fallas o errores tienen en ese ámbito y tampoco se conoce el nivel de desempeño que poseen en esta cuestión. Este conocimiento se hace relevante para atacar el problema y poder remediar esa situación. Por todo ello se hace perentorio desplegar investigaciones al respecto.

En ese sentido, el objetivo básico que presenta este trabajo es la determinación del nivel de desempeño en escritura de los docentes de unidades educativas de El Alto 1 de los distritos 4 y 6, mediante el cual se pretende comprender la realidad de la escritura de los profesores del sistema educativo regular.

A su vez, el enfoque teórico empleado está dado en función del paradigma constructivista social del que se desprende el modelo Sociocomunitario Productivo de la educación boliviana. Este paradigma busca fomentar el trabajo cooperativo en el espacio educativo y busca desarrollar una formación integral en las personas. Asimismo se considera el paradigma estructuralista que es propio de las ciencias sociales, el cual tiene la finalidad de analizar el lenguaje, la cultura y la sociedad.

En referencia al enfoque metodológico de la investigación, este corresponde a una metodología mixta cuanti-cualitativa, de corte transversal, que trabaja con dos instrumentos que responden a los objetivos y a la variable de estudio, en una muestra de 80 docentes de cinco unidades educativas de los distritos 4 y 6 de El Alto 1 y 86 textos escritos de los mismos.

Tras la aplicación de las técnicas de la encuesta y la revisión de textos y los instrumentos del cuestionario y la rúbrica de expresión escrita se recabó información de los sujetos de investigación y de los textos escritos; por ello se logró obtener importantes resultados, entre los más relevantes están que los docentes, parte del estudio, demuestran contradicciones entre lo que dicen que saben hacer y lo que hacen cuando escriben, presentan un nivel de desempeño en escritura que está en el rango de bueno a regular, además tienen mayores falencias en dos de las cinco habilidades de escritura, en la de cohesión textual y el uso de párrafos, sin embargo, la habilidad con mayor dominio es la de la ortografía.

Frente a esa situación se diseñó una propuesta consistente en un programa de capacitación en las habilidades de escritura y producción de textos traducido en un módulo para un diplomado del PROFOCOM destinado a maestras y maestros que permitirá fortalecer los niveles de desempeño en escritura de las maestras y maestros de Unidades Educativas.

Por lo tanto, la estructuración del trabajo de investigación está expresada por capítulos, en ese entendido, el primer capítulo se refiere a la presentación del problema, en este punto se muestra el problema identificado en la realidad educativa, también en él se presentan los objetivos y la justificación que respalda el trabajo; el segundo capítulo trata del marco teórico donde se exponen los conceptos relativos a la investigación; el tercer capítulo desarrolla la metodología investigativa, el cual detalla las características de la investigación, además incluye una descripción de los sujetos, del ambiente y el tiempo dispuesto para su desarrollo, asimismo se da una explicación detallada de las técnicas e instrumentos de la investigación; el cuarto capítulo comprende todo lo referido a los resultados obtenidos en el trabajo investigativo, en ese contexto, se da una descripción cuantitativa y una interpretación analítica de los datos recabados considerando la variable de trabajo y las variables atributivas de la investigación; el quinto capítulo corresponde a las conclusiones, y recomendaciones de la investigación desarrollada. Por último, está el sexto capítulo donde se da a conocer la propuesta teórica-práctica que se elaboró en función de la problemática trabajada, es decir que en este capítulo se postula una propuesta pensada en función al problema analizado.

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

El presente capítulo se desarrolla de la siguiente manera: en una primera instancia se considera de forma amplia el problema, segundo, se plantea la propuesta que se tiene para encarar dicha problemática. Consecutivamente se dan a conocer las preguntas de las que se origina la investigación. Posteriormente, se presentan el objetivo general y los objetivos específicos que se persiguen con este estudio, a continuación, se plantean las hipótesis que guían la investigación y por último se da a conocer la justificación que respalda el trabajo investigativo. Para el tratamiento de esta sección se toman en cuenta criterios establecidos por diferentes autores relacionados con el tema.

1.1. ANTECEDENTES

Uno de los problemas sociales que se ha identificado desde distintas esferas educativas, es la falta de un buen manejo de la escritura en las y los estudiantes y docentes del sistema educativo regular de unidades educativas y universidades. En ese sentido, estudios como el de la Universidad Nacional de General Sarmiento en Argentina afirman que en el sistema educativo existen docentes con deficiencias en escritura y a su vez, investigaciones en la Universidad Católica Boliviana San Pablo de La Paz, Bolivia, dan cuenta de que muchos bachilleres y universitarios presentan problemas a nivel de expresión escrita. De esta manera, y analizando la realidad en términos de comunicación e interacción a nivel mundial, se advierte un mal manejo en cuanto a la comunicación escrita. “Muchas de las personas, no sólo estudiantes de colegio, sino también aquellas con un nivel de formación académica superior no pueden redactar un pequeño texto de manera correcta, es decir, con una ortografía aceptable y con una redacción clara” (CEMSE: 2001, p. 5).

Quizás en un nivel oral el tener problemas de expresión no sea decisivo, pernicioso o tan notorio como lo es a nivel escrito. Sin embargo, el problema de la comunicación escrita es altamente preocupante debido a que afecta las relaciones interpersonales y el desarrollo personal. De esa manera, este problema limita las posibilidades de interacción, comunicación efectiva entre las personas e impide el acceso a una mayor generación y adquisición de conocimientos.

No se puede negar que la vida se maneja con base en la comunicación oral y escrita. El ser humano depende de la palabra como elemento de comunicación para interactuar con los demás y, naturalmente estará de modo adecuado dentro del proceso comunicativo en la medida en que use efectivamente la palabra sea oral, o escrita. Pues:

“Cuando más dominio de la palabra tiene una persona, cuanto más de recursos expresivos dispone, da una más exacta medida de sus necesidades y de sus más extrañadas vivencias; amplía su personalidad enriqueciendo su espíritu y el de los demás” (Medinacelli: 1968, p. 69).

A pesar de ello, hoy en día, el tema de la escritura es algo que se deja a un segundo plano, cuando debería ser uno de los pilares que mejore las relaciones entre las personas y fortalezca el conocimiento. Sin embargo, “por regla general, en estos tiempos se escribe muy poco, a veces ni cartas. Y ello se debe principalmente, a la falta de costumbre, porque no se nos habitó a tiempo. Y se escribe poco en el sentido auténtico de la escritura: libre, espontánea y original; en una palabra, creativa. Y lo poco que se escribe se escribe mal, cada vez peor” (Condemarín: 1991, p. 397).

En Bolivia no se ha llegado a desarrollar la escritura adecuadamente, puesto que tanto niños, jóvenes y personas adultas presentan problemas que son resultado de su formación primaria en las aulas educativas, así muchos de los ciudadanos formados dentro de una educación fiscal o privada han pasado por un sinnúmero de situaciones lamentables en cuanto a la expresión escrita de sus ideas. Los resultados de una educación escolar con deficiencias a nivel de comunicación escrita dejan a la sociedad, bachilleres que postulan a casas superiores de estudio acarreando sus falencias hasta ese nivel donde “las deficiencias en escritura llevan necesariamente a la imposibilidad de lograr consistencia en la construcción de sus conocimientos...” (Paz, Rocha, Gonzáles y Albestegui: 2011, p. 45). En ese contexto hoy en día:

“...las universidades en general confrontan el problema de la formación de los estudiantes en las habilidades comunicativas de lectura y escritura que si bien son básicas e innegablemente fundamentales para construir el conocimiento, cada vez son menos cultivadas. El manejo correcto del lenguaje pareciera haber “pasado de moda”...ante el impacto de la televisión, del cine y también

del fácil acceso a la información resumida, entretenida y matizada con imágenes” (Paz, et al: 2011, p.1).

A raíz de lo indicado, se advierte que existen problemas en la formación de los estudiantes del subsistema de educación regular. En ese sentido, “son muy pocos los escritos de los estudiantes que se muestran immaculados entre los correctores” (Prieto, 2000). Entonces cabe preguntarse, qué ocurre con los estudiantes? Son acaso ellos los que no aprenden a escribir correctamente o será que aquéllos no tienen docentes con herramientas sólidas y adecuadas en cuanto a comunicación escrita?

1.2. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

La actual situación de la escritura de los docentes presenta ciertas falencias, ello debido a que después de la formación recibida en las escuelas de formación de maestros, muchos de los docentes no se preocupan por continuar formándose en la lectura y la escritura. En ese sentido, son pocos los profesores que cultivan sus conocimientos en el ámbito básicamente de la escritura. Todo ello, repercute negativamente en la formación de los estudiantes de escuelas y colegios. De esa manera, cuando se tienen docentes con pocas o inconsistentes habilidades comunicativas a nivel escrito, principalmente, en las aulas escolares la situación de los educandos se agrava. Gestándose así un ambiente crítico donde se muestran:

“Lamentaciones generalizadas por las carencias ortográficas de los estudiantes de nuestro sistema educativo desde la educación primaria a la universidad. Estas lamentaciones son justificadas: de un extremo al otro del sistema educativo, las faltas de ortografía son una realidad omnipresente frente a la que el profesorado se siente a menudo impotente y sin saber muy bien qué hacer” (Laco, Natale y Avila: 2010, p. 140).

Frente a este panorama muchos docentes de educación primaria y secundaria “ven el problema de escritura de sus estudiantes, pero no están seguros de cómo solucionarlo” (Lewis: 2000, 23). En ese sentido, el profesorado en lugar de coadyuvar con la formación de los estudiantes en el ámbito de la comunicación fundamentalmente escrita, no encuentran las herramientas apropiadas para ello.

De esta forma, el problema de una deficiente escritura se hace presente en los distintos niveles de la educación, tras lo cual es necesario preguntarse:

“¿En qué medida la lectura y la escritura académica son un problema que aqueja sólo a los jóvenes ingresantes? ¿Hasta qué punto es un problema generacional? (...) ¿En qué medida los adultos encargados de transmitir estos códigos y regulaciones son ellos mismos presos del mencionado problema?” (Laco, Natale y Avila: 2010, p. 147).

Por lo tanto, la educación regular se halla en un círculo vicioso donde la deficiente escritura, que es evidenciada básicamente desde las universidades, se repite en distintos individuos: estudiantes de Unidades Educativas, docentes, estudiantes universitarios y profesionales. De este modo, se hace lógico pensar que las deficiencias de escritura se vayan repitiendo de generación en generación.

Todo ello pone de relieve que la educación no está cumpliendo efectivamente con su encargo social y que la calidad de la educación no es de las mejores. Esto porque:

“Se supone que al pasar de un nivel a otro, es decir, de la escuela primaria a la secundaria y del nivel medio al terciario o universitario, los estudiantes han incorporado un conjunto de conocimientos y destrezas en el manejo de la lengua oral y escrita, y que los diplomas que obtienen son la certificación formal del nivel de competencia alcanzado. (...) Los niveles alcanzados por los estudiantes parecen depender de la buena o mala suerte de haber concurrido a tal o cual establecimiento y hasta de haber tenido al frente del curso a tal o cual docente”¹.

En ese entendido, se han realizado algunos estudios sobre la manera cómo escriben los estudiantes que ingresan a la universidad, donde se indica que no existe un buen manejo de la escritura. “Entonces, debe pensarse seriamente cuántas de las dificultades que presentan los estudiantes en el nivel superior se originan en la falta de un trabajo coherente y sostenido con la comprensión lectora y la producción textual a lo largo de toda la escolaridad”². De ello, se deduce que existen problemas en la enseñanza, lo que dirige la atención y probablemente la responsabilidad a los maestros y maestros de la educación regular. Esto ciertamente contradice la visión que se tiene de los maestros, “en los supuestos de la comunidad

¹ Ibídem (Laco, Natale y Avila: 2010, p. 147)

² Ibídem (Laco, Natale y Avila: 2010, p. 147)

académica, el docente juega como experto en las prácticas que hacen al desempeño de la comunidad y cabe preguntarse si todos lo son”³.

Sin lugar a dudas la carencia de una buena escritura en la mayoría de los docentes es resultado de su formación en las unidades educativas, en las normales y su poca práctica de lectura y escritura en su vida cotidiana. Ante esto, pareciera ilógico, hasta increíble que un docente que pretende formar a nuevas generaciones de personas no esté formado adecuadamente. Tras lo cual es necesario pensar en la manera en la que los maestros manejan la escritura, así como determinar los niveles de desempeño que presentan.

Por lo tanto, es importante detener la mirada sobre la realidad cotidiana de los docentes en ejercicio de unidades educativas y ver qué está ocurriendo en su práctica educativa respecto a la escritura. Todo ello debido a que las consecuencias de la formación dada por los docentes se perciben en distintos ámbitos, por ejemplo, en el nivel de educación superior. Al respecto, Paz et al (2011) señala, después de un estudio realizado en los alumnos del primer año de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” del departamento de La Paz, que los estudiantes logran obtener información de los textos que leen, pero no alcanzan a utilizarla suficientemente para lograr los objetivos de una escritura bien estructurada (p. 35). De este modo, la problemática de una deficiente formación educativa se convierte en alarmante a la hora de evaluar los productos educativos que en este caso llegarían a ser los propios educandos.

No cabe duda de que ser competente en la escritura es parte de una formación integral y de excelencia. Por lo tanto, “todos los esfuerzos de las instituciones educativas deben tender hacia el logro de la excelencia de los docentes a todo nivel” (Espinoza: 1998, p. 4). Sin embargo, la formación de las personas no sólo se da en las instituciones académicas, también se da en el hogar, el trabajo...En ese sentido, el docente en ejercicio, teniendo un cúmulo de conocimientos adquirido en las normales, debería tender a optimizar su nivel de expresión comunicativa con prácticas constantes de lectura y escritura, puesto que éste necesita obligatoriamente de la expresión escrita para interactuar con sus estudiantes y para formarlos adecuadamente, sin embargo, esto pareciera que no sucede.

De esta manera, varios docentes no escriben ni leen para continuar formándose en el ámbito de la comunicación escrita. La docencia, y ninguna profesión, se ven completadas en las

³ Ibídem (Laco, Natale y Avila: 2010, p. 147)

aulas académicas, todas se optimizan a lo largo del tiempo. En ese entendido, siendo la docencia una profesión en la que el profesional docente transmite contenidos curriculares expresándolos por escrito y de manera verbal es trascendental la perfección de esas habilidades comunicativas.

Por otro lado, se advierte que existen otras debilidades que amplían el problema de la escritura en los docentes, las cuales son la poca disponibilidad de tiempo e interés por parte de los mismos, quienes no le atribuyen la importancia que se debiera al buen manejo de la escritura dentro de la práctica educativa. Asimismo, se tiene la idea muy marcada de que los docentes del área de comunicación y lenguajes son los que deben presentar mejor escritura y resolver los problemas relativos a este de los estudiantes, mientras que los demás docentes sólo deben cumplir con su asignatura. El aceptar esta situación no va a resolver cuestiones esenciales como la formación personal y de los estudiantes sobre la escritura.

En ese contexto, todos los docentes de las diferentes áreas del subsistema de educación regular deben estar bien formados en la competencia comunicativa escrita. Si bien se tiene una mayor exigencia hacia los docentes del área de comunicación y lenguajes sobre el tema del buen manejo del lenguaje oral y escrito, esta exigencia no sólo debería centrarse en algunos docentes (comunicación y lenguajes), sino en todos los que están frente a un grupo de estudiantes. Al respecto Carratalá (2000) menciona que los profesores deben luchar contra la pérdida de valor de las faltas de ortografía dentro del sistema educativo, y sancionar los errores ortográficos en las áreas y materias en que se cometan. En ese sentido, el manejo adecuado de la comunicación a nivel oral y escrito no debe ser de uso exclusivo de ciertos docentes, la formación del educando se vería afectada a lo sumo si así sucediese. Por ello:

“Un punto de partida fundamental es el hecho de que todos los docentes, sea cual fuere el área o asignatura que dicten, enseñan a leer y escribir. Del mismo modo, todos los actores escolares están involucrados en la enseñanza de la lectura y escritura” (Laco: 2010, p. 711).

Por eso resulta imprescindible valorar la escritura de los maestros y maestras del sistema de educación regular. En ese entendido, la tarea de conocer las características de la escritura de los maestros se hace esencial para una futura reflexión y acción educativa que procure mejoras sustanciales.

En suma, es importante conocer las características actuales de la escritura de los docentes y asimismo, determinar su nivel de desempeño alcanzado, pues más allá de una mera crítica, que evidentemente tiene sus puntos relevantes, sobre la escritura de los docentes, hasta ahora se desconocen realmente las características de la escritura de los profesores de la educación regular. Por lo tanto, se hace necesario ver las principales falencias que poseen los maestros en relación a su escritura, para que de este modo se pueda tener un panorama claro y detallado de la realidad de la escritura de los maestros de las unidades educativas de El Alto 1 y así promover reflexiones y acciones educativas posteriores que mejoren la situación educativa en el contexto boliviano.

En definitiva, la problemática central que se pretende encarar y atender es la deficiente escritura de los profesores y el escaso conocimiento de los niveles de desempeño en escritura que presentan los docentes de la educación regular. En consecuencia, con el presente estudio se procura conocer aspectos referidos a: las falencias y las fortalezas reales que tienen las y los maestros en la escritura de textos, las condiciones y los procesos que siguen a la hora de escribir.

Ante este panorama, se ha hecho muy poco por mejorar la escritura de los docentes, entre una de las soluciones estuvo la creación de periódicos estudiantiles en algunas unidades educativas donde ciertos docentes presentaban artículos, sin embargo, se ha caído en la rutina de escribir sin mucha preparación o simplemente resumir un otro documento. De esta manera, no se ha logrado generar procesos de mejora a nivel de escritura y mucho menos de concientización en este ámbito.

Asimismo, de acuerdo a una revisión documental realizada para el presente estudio, se ha podido comprobar que no se tienen investigaciones vinculadas a la competencia comunicativa escrita o los niveles de desempeño en escritura de los docentes del subsistema de educación regular en Bolivia; sin embargo, han habido investigaciones referidas a la formación docente a nivel general en otros países como Chile donde se plantea que “los docentes del nivel secundario tienen una imagen idealizada de su labor” (Ruz: 1992, 74), ya que creen que cumplen con los requisitos en el ámbito de la escritura, pero sus escritos presentan deficiencias.

A nivel nacional e internacional, se han desplegado investigaciones referidas a la situación de los estudiantes de colegio y de universidad, más que de sus docentes, por ejemplo en

Bolivia, el SIMECAL (Sistema de Medición de la Calidad) realizó una evaluación del desempeño en lenguaje y matemática en estudiantes del cuarto de secundaria, teniendo como resultado que el gran porcentaje de los bachilleres no cumple ni siquiera con las habilidades básicas que corresponden al nivel primario (PEIB: 2011, 43). Del mismo modo, se han desplegado investigaciones destinadas a evaluar los niveles de escritura y comprensión lectora en estudiantes universitarios como aquel realizado en la Universidad Católica Boliviana, regional La Paz, durante la gestión 2010, detectando que estos presentan deficiencias en la expresión de ideas, atribuyéndole indirectamente las responsabilidades de esas falencias a la formación dada en la educación primaria y secundaria.

En cuanto a los intentos de solución de la problemática sobre el nivel de desempeño en escritura de los docentes del subsistema de educación regular no se ha constatado una dirigida específicamente a ello, sólo publicaciones de textos de revistas y periódicos desde las unidades educativas, que no persiguen el objetivo de superar las deficiencias en escritura de los docentes, aunque podrían apoyarlas, pero estas acciones tienen otros propósitos como el de contar con material publicado útil para otros fines.

Bajo este panorama, los docentes se encuentran trabajando en unidades educativas donde no existen importantes avances, ni motivaciones para mejorar sus niveles de escritura; aunque ellos se encuentren desarrollando o, en algunos casos, hayan concluido los procesos de formación continua desplegados por el Ministerio de Educación como los cursos de licenciatura, maestría y diplomados. En este contexto histórico es que se encuentran la mayoría de los docentes del sistema educativo plurinacional.

Por todo lo mencionado, se plantea una propuesta educativa que responde a la problemática estudiada. Así la propuesta que se plantea en la presente investigación es el desarrollo de un programa de capacitación en la redacción de textos donde se pueda generar procesos de apropiación, adquisición de conocimientos sobre las habilidades de escritura y redacción de textos que estén dirigidos a su publicación en una revista educativa. En esta publicación periódica, los docentes podrán plasmar sus propios aportes escritos, los cuales serán producto de un trabajo arduo donde la lectura, distintas prácticas de escritura y la cooperación entre docentes serán básicamente los elementos de un proceso de mejora del nivel de desempeño en escritura de las maestras y maestros de unidades educativas de El Alto 1.

Una particularidad de esta propuesta es la formación especial en ciertas habilidades de escritura, así los maestros podrán ser expertos en algunas de las cinco habilidades de la expresión escrita, es decir que, a partir de las prácticas de redacción dadas a los maestros se formarán docentes que estarán preparados en un par de habilidades básicas de escritura. Entonces, se tendrán docentes que serán expertos por ejemplo en ortografía y así podrán contribuir a la revisión de los textos producidos y al mismo tiempo realizar observaciones a los textos de sus compañeros. De esta forma, el trabajo en equipo de parte de los docentes como expertos en habilidades de escritura se constituirá en un elemento importante que asegure y motive la escritura de textos entre los docentes, porque para aprender a escribir cada vez mejor es necesario practicar la escritura de textos.

Objeto de estudio

A su vez, el objeto de estudio de la presente investigación es la competencia comunicativa escrita de los maestros. En ese entendido, se trata de analizar este objeto para posteriormente establecer sus características, nivel de desempeño alcanzado por los maestros y finalmente determinar las alternativas para fortalecerlo. En consecuencia, la competencia comunicativa escrita es un elemento que forma parte esencial de la investigación.

Por lo tanto, la competencia comunicativa escrita se constituye en el punto de partida y de llegada de la presente investigación. Es así que la determinación del nivel de desempeño en escritura de los maestros será trascendental a la hora de analizar los resultados de este trabajo investigativo.

Frente a todo lo expuesto se formulan las siguientes interrogantes de investigación:

A. Pregunta fundamental

¿Qué nivel de desempeño comunicativo escrito tienen los maestros de unidades educativas de El Alto 1, de los distritos 4 y 6?

B. Preguntas complementarias

¿Cómo escriben los docentes de unidades educativas de los distritos 4 y 6 de El Alto 1?

¿Qué tipo de falencias presentan los docentes de los distritos 4 y 6 de El Alto 1 en la escritura de textos?

¿Qué relación existe entre los hábitos de lectura de los docentes y su forma de escritura de textos?

¿Cómo se puede mejorar el nivel de desempeño en escritura de los docentes de los distritos 4 y 6 de El Alto 1?

1.3. PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS

A continuación se plantean el objetivo general que se busca alcanzar con la presente investigación y los objetivos específicos que posibilitarán el logro del objetivo general. De este modo, la consecución del objetivo general depende del despliegue efectivo de cada uno de los objetivos específicos.

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

- Determinar el nivel de desempeño comunicativo escrito de los maestros de Unidades Educativas de El Alto 1, de los distritos 4 y 6.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las características de los textos escritos por los maestros de El Alto 1 (distritos 4 y 6).
- Establecer los niveles de desempeño en las habilidades de escritura de los textos escritos de los docentes de El Alto 1 (distritos 4 y 6).
- Diseñar una propuesta que mejore la situación de escritura de los maestros de El Alto 1 (distritos 4 y 6).

1.4. HIPÓTESIS

Para llevar adelante la investigación se plantean las siguientes hipótesis:

- Hipótesis de investigación H_i

El nivel de desempeño en escritura que presentan los maestros de unidades educativas de El Alto 1, de los distritos 4 y 6 se halla en los parámetros de regular a bueno (31 puntos sobre 50).

La hipótesis de investigación planteada hace referencia a un determinado nivel de desempeño en escritura de los maestros, sujetos de investigación. En todo caso, se habla de un nivel de competencia comunicativa escrita en las maestras y maestros, el cual se fija en el segundo parámetro según la rúbrica de expresión escrita: regular a bueno. Esta afirmación anticipada se da de acuerdo a dos aspectos: por un lado, la observación de los escritos de algunos docentes dentro de la práctica educativa, y por otro lado, los estudios teóricos realizados al respecto.

De ese modo, esta hipótesis postula que los maestros presentan una escritura que a nivel general o global se da como regular y buena. Así, algunos docentes escriben regular; otros, bien; algunos, mejor, pero a nivel general, estarán en los niveles de regular a bueno.

- Hipótesis alternativa H_a

El nivel de desempeño en escritura que presentan los maestros de unidades educativas de El Alto 1, de los distritos 4 y 6 se halla en los parámetros de regular a deficiente. (25 puntos sobre 50).

1.5. JUSTIFICACIÓN

Evidentemente la problemática de la escritura en los maestros de unidades educativas, se vuelve un hecho preocupante, ya que sus consecuencias se viven reflejadas en la sociedad, con estudiantes que no pueden expresar correctamente aquello que piensan en una hoja de papel y con docentes que no usan apropiadamente la palabra escrita. De esta forma, la eficiente o deficiente escritura de los docentes afecta al mismo docente en su desarrollo educativo y a la formación de sus estudiantes.

Así, cuando un docente de escuela o colegio no maneja apropiadamente el lenguaje escrito; primero, no logra comunicarse efectivamente con los demás y; segundo, no llega a formar

integralmente, como se espera, a la niñez y juventud que tiene a su cargo. En su defecto, estos estudiantes fuera de que presentan problemas de escritura no pueden adquirir eficazmente el conocimiento tanto de los libros como de la educación que reciben, pues “si consideramos que el buen manejo del lenguaje – el dominio de la lectura y escritura– coadyuva, posibilita y potencia una aprehensión de los conocimientos...entonces se hace necesario garantizar una buena calidad comunicativa para un aprendizaje para la vida” (Paz: 2011, p. 41). En ese entendido, el contar con docentes con buena formación en comunicación escrita se vuelve sencillamente trascendental para la educación boliviana.

Mientras más habilidades de comunicación escrita posean los docentes del subsistema de educación regular, mayores serán las contribuciones a la mejora de la calidad educativa que tanto se aspira; y al mismo tiempo se dará lugar a un ejercicio de plena libertad humana: la escritura; debido a que “...la formación sólida en el lenguaje es la base de una educación descolonizadora e integradora”⁴. En ese sentido, todos los docentes sin excepción deben ser parte del progreso educativo, así:

“En el aula, todos y cada uno de los docentes que imparten las diferentes áreas curriculares y que reciben numerosos mensajes escritos de los alumnos deberían ocuparse de lanzar mensajes positivos acerca de la corrección ortográfica. El objetivo debe ser común y el profesorado tendría que colaborar con los que más se ocupan del tema, los especialistas en Lengua Castellana” (Prieto: 2000, p. 1).

De este modo, se plantea conocer mejor el nivel escrito de los docentes en ejercicio, para que se puedan determinar sus características y asimismo se hallen las principales falencias. A partir de ello se podrá pensar seriamente en ayudar a la capacitación del docente y consecuentemente coadyuvar con la tarea de formar adecuadamente al estudiante de colegio en el ámbito de la escritura.

En ese sentido, también se procura determinar los hábitos de lectura de los maestros, esto para conocer a fondo los rasgos de la escritura de los mismos, puesto que hablar de la buena escritura es, al mismo tiempo, hablar de un buen proceso de lectura. Sin ésta, aquélla no podría realizarse de modo pertinente. En consecuencia, es la poca costumbre de la

⁴ Ibídem (Paz: 2011, p. 41)

lectura que deriva en la poca y mala escritura de muchas personas, ya sean estudiantes, docentes, comunicadores u otros. En referencia a lo indicado, Carratalá (2000) menciona:

“Entre las posibles causas de las faltas de ortografía cabe mencionar la aversión por la lectura de muchos escolares, que les impide el contacto directo con las palabras. Al docente corresponde la grata tarea de ir desarrollando en los escolares una actitud favorable hacia la lectura que, sin duda, habrá de contribuir a su formación integral y aumentará su competencia lingüística. De esta forma, la lectura se convierte en el mejor de los caminos para escribir las palabras con la exactitud gráfica que el uso correcto de la lengua exige” (p. 34).

De esta forma, la lectura está indisolublemente ligada a la escritura y dentro de la formación escolar, el docente es el llamado a generar procesos de continua relación entre ambos para que el educando logre desarrollar y fortalecer su escritura. Sin embargo, el docente no podrá lograrlo si es que él aún no posee bases sólidas y los conocimientos correspondientes respecto a ese proceso.

De acuerdo a lo mencionado, la urgencia de un buen y mayor manejo del lenguaje escrito en los docentes se ha hecho más apremiante debido a que la realidad muestra que la mayoría de ellos presentan falencias que afectan a los estudiantes. En ese entendido, esta realidad omnipresente ha ido generando distintas y variadas deficiencias en la formación de los educandos de los niveles de inicial, primaria y secundaria de la mayoría de los establecimientos educativos. Por ello es necesario prestar mayor interés en la formación docente en Bolivia, ya que una valoración de la calidad de la escritura de los maestros en ejercicio, resultaría bastante útil para conocer sus niveles de desarrollo en el lenguaje escrito. Todo ello básicamente porque se lograría responder de mejor manera al encargo social de una buena calidad educativa en el país.

A su vez se hace relevante pensar y analizar la escritura de los docentes de Unidades educativas para ver cuán desarrollados tienen los procesos de lectura y escritura, y cuánto dominio presentan en este último; lo que permitirá plantear las respuestas más acertadas para contribuir en la buena formación del docente de escuela o colegio dentro del ámbito de la escritura. Todo esto porque un docente, sea este de una u otra materia, debe dominar esos procesos, más aún cuando se considera que “la lectura y la escritura son dos ejes

transversales en la formación profesional y académica del estudiante, ejes que el docente debe asumir dentro de los compromisos como formador” (Laco: 2010, p. 6). Entonces, para formar en un determinado aspecto a un estudiante, el docente debe ser y mostrarse competente en ello. De esta manera, el maestro se constituye en un factor fundamental en la formación de un estudiante dentro de la escuela.

En ese sentido, los resultados obtenidos de la investigación serían de gran utilidad para la implementación de políticas educativas que busquen generar procesos de capacitación de los maestros y maestras en ejercicio sobre el hecho de la escritura. A su vez se podrían promover mayores estrategias educativas respecto a la formación en escritura desde las escuelas superiores de formación de docentes, puesto que se tendrían establecidas las falencias que se deben atacar. Por otro lado, permitiría ver de manera más clara la realidad de escritura que tiene un docente, y de esta manera él mismo podría buscar maneras de superarlas, pues cuando no se está consciente de un problema no se puede hacer mucho al respecto.

Asimismo, con el desarrollo de la presente investigación se procura generar conocimientos relacionados a la manera de escribir que poseen los maestros para que de esta manera se puedan crear procesos de optimización o mejora de la situación de escritura de los maestros y de sus estudiantes consecuentemente. En ese sentido, se contribuirá significativamente al ámbito educativo, más aún cuando se tiene una propuesta educativa que busca dar pautas de la manera en la que se puede trabajar para mejorar la competencia comunicativa de los maestros, lo cual consecuentemente incidirá en la formación de los estudiantes de unidades educativas.

De esta forma, la propuesta que se postula en esta investigación plantea importantes alternativas para que los maestros en ejercicio de las Unidades Educativas puedan optimizar o mejorar su nivel de desempeño en escritura. Asimismo, busca generar mayores espacios de formación para el profesorado.

Por todo ello, se considera que estos motivos son suficientes para llevar adelante el trabajo de investigación en relación al nivel de escritura que presentan los maestros de unidades educativas de El Alto 1 de los distritos 4 y 6. Por lo tanto, esta investigación se constituirá en un instrumento de apoyo en la educación regular del país.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se exponen los conceptos principales que son objeto de tratamiento dentro de la presente investigación, conceptos que son necesarios de descripción para su seguimiento y comprensión. De esta manera, se pretende ofrecer a los lectores mayor claridad en las definiciones de aquellos aspectos que son parte de la investigación.

2.1. EDUCACIÓN

La educación, según Flores (1994), “es un proceso social mediante el cual cada sociedad asimila a sus nuevos miembros según sus propias reglas como valores, pautas, ideología, tradiciones, prácticas, proyectos y saberes compartidos por la mayoría de la sociedad” (CEMSE: 2001, p. 13). De este modo, la educación se constituye en un hecho eminentemente social que incorpora a los individuos en una cultura, para que se adapten a ella y en un futuro sean sus transformadores.

Ante este panorama, Arroyo (1984), citado por Callisaya (2004); afirma que “la educación designa no sólo una actividad o proceso, sino también el efecto de esa actividad. Así, la educación propiamente dicha se refiere al hombre, es un proceso humano que supone de algún modo, racionalidad y libertad” (p. 56). En consecuencia, se concibe la idea de que toda persona es producto de la educación que recibió en su vida, además se ve a la educación como un proceso racional, lo que lleva a pensar en la existencia de cierta lógica sistemática y coherente en ella, ajena a procesos espontáneos. Al respecto, el pedagogo cubano Héctor Valdés, citado por Jordan, Ortiz, Mayorga, Braslavsky y Luque (2008), menciona que la educación es:

“...el proceso conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, que se plantea como un objetivo más general de formación multilateral y armónica del educando para que se integre a la sociedad en la que vive y la transforme: El núcleo esencial de esa formación ha de ser de riqueza moral (Jordán, et al: 2008, s/p).

En la misma línea, Ipiña (1987), citado por Paco (2003); señala que “uno de los objetivos básicos de la educación es que debe despertar capacidades y aptitudes en el hombre para que cree cultura mediante una formación que imparta conocimientos científico-técnicos y formación crítica para la diversidad cultural en unidad” (p. 29). En ese sentido, la educación busca generar producción cultural a través del desarrollo humano, donde la clave para que una cultura se muestre y paralelamente mejore, es el hombre.

2.1.1. Expectativas y responsabilidades: calidad de la educación

Evidentemente, la educación es el marco de acción para el desarrollo humano, sin embargo, una educación que no cubra las necesidades y expectativas de las personas de la mejor manera, no podría llegar a generar los resultados esperados; de esta manera, se tiene la necesidad de hablar de calidad de la educación. La calidad de la educación se refiere a las características del proceso y a los resultados de la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente, y que toman una expresión concreta a partir de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos imperantes en la sociedad que se trate, así en la educación, la calidad puede ser mayor o menor en la medida que sus características se acerquen o alejen de los paradigmas filosóficos, pedagógicos (...) que imperen en una sociedad históricamente concreta (Jordan, et al: 2008, s/p).

En el campo educativo, la generación de la calidad de la educación está bajo la responsabilidad y compromiso de los gobiernos de cada país, de sus administradores, de los directores de unidades educativas, profesores y de toda la comunidad educativa. De esta forma, todos los miembros de la sociedad deben contribuir en ella, pues, “es importante reconocer que el tiempo, la energía y el financiamiento dirigidos a la educación básica constituyen la más profunda inversión que pueda hacerse en la población y en el futuro de un país” (Marco de Acción Dakar: 1999, p.13).

Frente a lo expuesto, la responsabilidad para dotar a las sociedades de calidad educativa recae en todos los que son parte de ellas, principalmente en sus gobernantes, quienes están en la dirección y con las posibilidades de satisfacer las necesidades y expectativas de las personas, para ello se deberá conocerlas y así actuar en correspondencia a lo demandado por un determinado grupo social. Asimismo, la colaboración básica que desde la escuela se da recae en el director y los profesores de la misma, quienes bajo un trabajo colectivo concretizan lo esperado desde esferas más amplias.

2.1.2. Educación en Bolivia

A nivel nacional, según la Constitución Política del Estado vigente, en su Art. 77 la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla, asimismo el Art. 80 del mismo cuerpo legal instituye que la educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social, crítica en la vida y para la vida. Del mismo modo, se indica que, la educación estará orientada a la formación individual y colectiva; al desarrollo de competencias, aptitudes, habilidades físicas e intelectuales que vinculen la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para vivir bien. En este contexto, se tiene la plena conciencia de que la educación es un aspecto central e importante de la vida de los ciudadanos, por ello en Bolivia, la educación, es considerada como un derecho irrenunciable de la gente.

Asimismo, dentro de la ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, se presenta una ampliación de la perspectiva de la educación tradicional; de modo que se la ve como descolonizadora, liberadora, anti-imperialista, anti-globalizante, revolucionaria y transformadora de las estructuras económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas. Por tanto, con ello se legitima la necesidad de educación en la sociedad boliviana, puesto que ella actúa directamente en todas las esferas en las que el individuo se mueve a diario, haciendo de su convivencia con el medio, más fructífera y de mayor calidad, donde cada quien logra ser parte del mismo y se sienta escuchado y valorado por los demás; para esto la educación es vista como comunitaria, democrática, participativa y de consensos para la toma de decisiones en la gestión de políticas educativas dentro del marco de la unidad en la diversidad.

Desde una concepción que valora la diversidad nacional, hoy la educación más allá de ser intercultural y plurilingüe, es intracultural, debido a que, primero es importante conocer y valorar la propia cultura de la que uno es parte, para después conocer y valorar otras culturas y entonces entablar comunicación entre una y otra; de esta manera, se logrará, como lo indica la ley antes citada, potenciar los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones indígenas originarias, y en consecuencia se llegará a promover la interrelación y la convivencia en igualdad de oportunidades a través de la valoración y respeto recíproco entre las culturas del Estado Plurinacional y del mundo. Además de esto, la educación busca

tender al logro de resultados provechosos a corto y mediano plazo; por lo mismo, se la contempla como productiva y territorial, orientada al trabajo y desarrollo sostenible que garantice procesos de producción, conservación, manejo y defensa de todos los recursos naturales, fortaleciendo la gestión y control territorial de los pueblos, naciones indígenas originarias y afro bolivianas.

En relación a los objetivos de la educación boliviana según la Ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010), se destacan los siguientes:

- Atender todas las necesidades de la formación educativa integral, desarrollando las potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, artística-culturales, emocionales, creativas y espirituales de todos los bolivianos y bolivianas sin discriminación alguna.
- Desarrollar una educación plurinacional que con soberanía tome en cuenta parámetros internacionales de acreditación.

De esta forma se puede advertir que la educación tiene gran importancia en la sociedad. Por ello, debe ser desarrollada de la mejor manera para generar buenas condiciones de vida para las personas.

2.1.2.1. Participación de los maestros en la educación boliviana

La responsabilidad del docente en la formación de los estudiantes es muy alta, debido a que se encuentra en sus manos la puesta en marcha de las acciones educativas dispuestas en las leyes o reformas de un país. Es ese sentido, su tarea es realmente valiosa e importante en el contexto social. En ese orden de ideas Ruz (1992) afirma que:

“Hay acuerdo en la sociedad actual en el sentido de que la educación es el principal medio que dispone la humanidad para enfrentar los desafíos del futuro. En virtud de la educación el hombre puede adquirir los conocimientos, las habilidades y los valores que requiere para su desarrollo. Por lo tanto, el educador debe ser preparado para transmitir conocimientos y desarrollar habilidades intelectuales” (p. 194).

En consecuencia, la tarea de las maestras y maestros de las unidades educativas, en particular, es tener una buena preparación para poder desenvolverse adecuadamente en su práctica educativa: transmisión de conocimientos y formación de habilidades en el educando.

Depende de la preparación del docente, en gran medida, la buena o mala formación de cada uno de los estudiantes.

En la realidad boliviana, de acuerdo a las reformas educativas, principalmente la de 1994, se entiende que “uno de los pilares más importantes de la Reforma Educativa es el magisterio. Sin el respaldo de los maestros, todo intento por cambiar la escuela no pasa de ser una ilusión aventurera” (Ministerio de Educación: 1993, p.10), dentro de ese marco, los maestros, a nivel nacional, juegan un rol por demás esencial en la educación, ellos son vitales para la generación de los cambios. Y justamente por la importancia trascendental de los docentes, en Bolivia la participación de los mismos en la educación se ha convertido en un hecho relevante, por cuanto esa participación debe darse bajo preparación, según las exigencias del Estado Plurinacional.

En consecuencia, es dentro de una unidad educativa que los cambios se pueden ir dando a nivel nacional y dentro de la unidad educativa, les corresponde a las maestras y maestros mejorar la calidad de la educación. Para esto es necesario e ineludible que el docente posea una buena formación, de lo contrario cualquier acción educativa será vano y perjudicará básicamente a los estudiantes.

2.2. PARADIGMA INVESTIGATIVO Y EDUCATIVO

La presente investigación está desarrollada bajo el paradigma estructuralista que tiene relación con las ciencias humanas. Es uno de los métodos más utilizados para analizar el lenguaje, la cultura y la sociedad en la segunda mitad del siglo XX. Los estructuralistas afirman que el análisis estructural es generalmente sincrónico (en un momento determinado) y por tanto suprime el análisis diacrónico o histórico dentro de un proceso investigativo.

“Cuando el estructuralismo se utiliza para examinar la literatura, un estructuralista crítico examinará la estructura de una narración más que su contenido para de esta forma comparar y hallar vínculos y estructuras similares en obras pertenecientes a épocas y culturas diferentes” (Wikipedia, 2017). Por lo mencionado, el paradigma estructuralista se concentra en el estudio de las estructuras de los mensajes, del lenguaje, en suma de sus objetos de investigación. Para este caso, se enfocará al estudio de la estructura y la composición de los mensajes escritos.

Por otro lado, considerando que este trabajo de investigación se halla inserto en el ámbito educativo, responde al paradigma del constructivismo social del que se desprende el modelo sociocomunitario productivo de la educación boliviana. Este paradigma busca fomentar el trabajo cooperativo en el espacio educativo. Asimismo, el nuevo modelo educativo tiene el objetivo de desarrollar una formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva” (Ley 070: 2010, p. 7).

En ese entendido:

“El modelo educativo sociocomunitario productivo promueve una formación integral y holística a través de la expresión pedagógica de las dimensiones humanas. Se llaman dimensiones porque son aspectos del ámbito integral del ser humano, y cubren los aspectos básicos para formarse como ser humano pleno” (Ministerio de Educación: 2003, p.14).

En ese contexto, la formación integral es entendida como un proceso en el que se desarrollan cuatro dimensiones del ser humano a diferencia de los tres que se proponía en la Ley 1565, hoy por hoy se inserta la dimensión del decidir que toma en cuenta el desarrollo del pensamiento crítico, transformador y propositivo, que vincula la escuela con la realidad de los individuos. Por lo tanto, los estudiantes y sus formadores, las maestras y los maestros deben desarrollar las cuatro dimensiones educativas: ser, saber, **hacer** y decidir.

2.3. COMPETENCIA

Debido a que la presente investigación tiene como postulado fundamental la descripción y el fortalecimiento de la competencia comunicativa escrita de los sujetos de la investigación, es necesario precisar lo que se está entendiendo por competencia en el contexto educativo, tomando en cuenta previamente los contextos de los que proviene este término.

Los campos que manejan este concepto son: la administración de empresas donde la competencia toma un carácter ejecutivo y es definida como un conjunto de predisposiciones o comportamientos orientados a la eficacia. Al respecto, Quintanilla (2003), menciona:

“el concepto de competencia proviene del campo de la gestión empresarial (administración de empresas). Tomando en cuenta el desarrollo y uso del mismo en el área de la educación, una competencia debe ser comprendida como el repertorio de comportamientos que caracterizan a las personas respecto a determinadas situaciones, pero también como un conjunto de conductas ideales que se pueden llevar a la práctica y así dar lugar a acciones observables, es decir, evaluables” (p. 6).

En segundo lugar, entre los años 60 y 70, se origina el concepto de competencia en el campo de la lingüística. Fue Noan Chomsky quien determina que la competencia es “la capacidad de producir y comprender un número infinito de enunciados a partir de un número finito de estructuras sintácticas”. Dicha concepción tiene una característica generativa, ya que se basa en usar un número finito de estructuras sintácticas para producir un número infinito de mensajes. Sin embargo, esta concepción aún no estaba orientada hacia el campo de la formación del ser humano en términos comunicativos.

A nivel general, la competencia “se refiere básicamente a las potencialidades o capacidades con que un sujeto cuenta para hacer cosas con el saber en diferentes contextos. Así se la define como una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido” (Sánchez y Osorio: 2006, p. 50). De este modo, la competencia se constituye en una aptitud derivada de un conjunto de conocimientos.

Considerando estas acepciones se puede pensar el término de competencia como el conjunto de “capacidades o aptitudes que una persona pone en juego para hacer frente, disponer, actuar, saber actuar de modo competente o para movilizar un conjunto de recursos cognitivos que involucran saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación, de razonamiento, para resolver una situación compleja o situación problema en un contexto específico” (Le Boterf citado por Barragán: 2015, p. 34).

Sin embargo, “la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones, por las cuales proyecta o evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante” (Beneitone: 2007, p.36). En ese entendido, una persona se muestra competente

en un ámbito determinado en la medida en que puede resolver una situación problemática valiéndose de sus conocimientos y habilidades.

De acuerdo a Barragán (2015), existen variadas concepciones del término de competencia desarrollados por algunos autores. De esta manera se tienen las siguientes:

“Las competencias aluden a las capacidades adquiridas (conocimientos, actitudes, aptitudes, perspectivas, habilidades) mediante procesos sistemáticos de aprendizajes que posibilitan, en el marco del campo elegido, adecuados abordajes de sus problemáticas específicas y el manejo idóneo de procedimientos y métodos para operar eficazmente ante los requerimientos que se planteen” (La Fourcade, en Cocca citado por Barragán: 2015, p. 2). Esta concepción de la competencia prioriza a la educación formal como la formadora de las capacidades que son parte de ella, lo que evidentemente privilegia al ámbito educativo regular.

Por otro lado, la competencia llega a ser un conocimiento que se manifiesta en un **saber hacer** o en una forma de actuar frente a tareas que plantean exigencias específicas, y que supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y una situación determinada (Torrado, citado por Tobón, 2009). De este modo, aquella persona que es capaz de demostrar lo que sabe en una acción práctica o concreta puede decirse que es competente en ese saber. Entonces, la competencia articula el saber con el ser, es decir, los conocimientos con las acciones.

En consecuencia, la competencia se manifiesta en la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresados en el saber, el hacer y el saber hacer (Mertens citado por Barragán: 2015). Por lo tanto, las competencias se revelan en distintas situaciones donde un conocimiento se pone a prueba.

A su vez, Tobón (2006) citado por Barragán define a las competencias como procesos generales referidos al desempeño de las personas dentro de una determinada área del desarrollo humano que se muestran en la resolución de problemas mediante indicadores que establecen su formación en etapas (p. 76). De este modo, toda competencia se pone de manifiesto en la solución de problemas de una determinada área de conocimiento.

Tomando en cuenta esas nociones, Barragán menciona que:

“La competencia se manifiesta en diferentes áreas del conocimiento: lingüístico, pedagógico, psicológico, sociológico, educativo. Se asocia a un determinado contexto: profesional, laboral. Hace referencia a las características propias del que la posee, donde intervienen conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, aptitudes, perspectivas, emociones y valores, las que necesariamente se manifiestan a través de un desempeño real al realizar una actividad determinada y al efectivizarse producen el éxito en la tarea realizada” (p. 76).

En ese entendido, las competencias se hacen presentes en las diferentes áreas del conocimiento mediante el manejo de conocimientos y aptitudes que son puestas a prueba en la ejecución de una determinada actividad. En ese sentido, las competencias se expresan directamente en un contexto laboral.

Por su parte, Le Boterf y Gonzci citado por Barragán (2015) califican a la competencia laboral como un proceso holístico de conocimientos y aptitudes en cuya efectivización intervienen el contexto y la cultura social del trabajo, incorporando la ética y valores propios del trabajador. Lo que significa que más allá de conocimientos y aptitudes, en la práctica, la competencia se vale de otros elementos como la ética y los valores del individuo para generar mejores y mayores acciones de desempeño.

Otro autor menciona que la competencia definida desde el mundo del trabajo se concibe como una capacidad que se despliega en una situación de trabajo. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada (Blanco: 2009, p.18). Esto quiere decir que la competencia es tal en tanto sea puesta en acción en un determinado escenario de trabajo.

Por lo mencionado, una competencia se caracteriza principalmente por privilegiar el desempeño, entendido como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe; así es importante su carácter de unidad⁵. De este modo, la

⁵ *Ibíd.* (Blanco: 2009, p.19)

competencia es advertida en la medida en que una persona despliega distintos medios para hacer aquello que conoce de la mejor manera posible.

Ahora bien, en el área de la educación, “la docencia es de calidad si logra desarrollar competencias en el educando. Las competencias se refieren a la capacidad de actuar desde lo que la persona es, con sus valores y actitudes haciendo algo con lo que sabe” (Saravia, María del Carmen; Bustos, Edgar; Macías, Beatriz: 2014, p.34)). Entonces, “las competencias profesionales del profesorado se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad, y esto requiere de la reflexión sobre su práctica, para que de este modo se enfrente con eficacia y calidad los problemas del aula” (Bozu y Canto: 2009, p. 91).

Actualmente “el enfoque basado en competencias cobra relevancia en un momento histórico, en donde la educación tiene una creciente importancia en la agenda pública de los países latinoamericanos. La ciudadanía demanda más equidad y calidad en la educación. Para responder a esta demanda, es necesario definir con mayor precisión las capacidades profesionales docentes en el aula” (Beneitone, Op. Cit, p.146). De esta manera, el contar con profesionales competentes en su área dentro del campo educativo se ha vuelto sencillamente trascendental a la hora de mejorar la educación de un país, y es por ello que se habla de formar personas con competencias para el desempeño de una labor.

En ese contexto, “la competencia, al igual que la inteligencia, no es una capacidad innata, sino que, por el contrario, es susceptible de ser desarrollada y construida a partir de las motivaciones internas” (Beneitone, Op. Cit, 36). En ese marco, una persona puede llegar a ser competente en un ámbito determinado con la preparación necesaria.

Asimismo, para Montenegro (2003):

“La competencia se define como saber hacer las cosas y saber actuar, comprendiendo lo que se hace; asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformado los contextos a favor de la convivencia humana. Sin embargo, en el campo de la docencia, la competencia es un set de destrezas, valores y comportamientos que un profesor ha adquirido y que puede movilizar para enfrentar una situación en el aula” (p. 18).

Por lo tanto, en la educación, los maestros demuestran sus competencias en las diferentes áreas del conocimiento a través de las acciones que realizan dentro del aula. Dentro de esas acciones se hallan principalmente las formas de ser del docente y sus destrezas educativas y didácticas para desarrollar su labor.

En definitiva, y tomado en cuenta a Tobón (2009):

“Las competencias pueden ser definidas como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades aportando a la construcción y transformación de la realidad para lo cual integran el saber ser, el saber conocer y el saber hacer teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre con autonomía, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando en bienestar humano” (p. 49).

En ese sentido, las competencias se basan en la demostración de aquello que se conoce, cuanto mejor sea el desempeño de una actividad por una persona mayor será la competencia poseída. Además, se hace importante comprender que el desempeño de una actividad debe considerar no sólo el bien personal sino el de los demás, en todo caso el bienestar y mejoramiento de la vida a nivel general. Esto básicamente porque las competencias se manifiestan en las acciones humanas, esas acciones son las que originan las distintas situaciones humanas, y por lo tanto deben ser constructivas y productivas para la sociedad.

2.3.1. Enfoques de las competencias

Las competencias pueden ser comprendidas desde distintos enfoques. Para Tobon y Mulder, Weigel y Collins se tienen los siguientes:

Enfoque Sistémico

Las competencias deben entenderse desde un enfoque sistémico como actuaciones integrales para resolver problemas del contexto con base en el proyecto ético de vida (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010).

Enfoque Conductista

En este enfoque las conductas que presentan los trabajadores exitosos es lo que hace la diferencia entre aquellos con menos éxito. En este espacio figura McClelland, que usó el término competencia en lugar de inteligencia y las identificó a través de entrevistas conductistas. Una forma de comprobar que un trabajador es competente es la demostración de su trabajo, la observación y evaluación de su comportamiento.

A su vez, de acuerdo a Mertens (1996) citado en [www/unimoronhuggotorrenteblogspot.com](http://www.unimoronhuggotorrenteblogspot.com), en el enfoque conductista se identifican las características de la persona que causan las acciones de desempeño deseado. Así el desempeño efectivo se expresa en resultados específicos. En ese entendido, la competencia se debe dar a conocer con acciones concretas.

Enfoque Genérico

A diferencia del enfoque conductista que sólo evalúa las conductas de los trabajadores, el enfoque intenta identificar las posibles habilidades comunes que explican la diferencia entre un desempeño exitoso, se analiza sus características y se determinan sus competencias genéricas. Las competencias generales pueden ser desarrolladas en diversos grupos debido a que son sensibles a los cambios de contexto y pueden ayudar en diversas tareas. La competencia en este sentido, está más relacionada “con un desempeño global que sea apropiado en un contexto particular” (Hager, 1998)

Enfoque Cognitivo

Este enfoque define a una competencia como un conjunto de recursos mentales que las personas usan para llevar a cabo sus tareas y adquirir conocimiento. Este enfoque toma en consideración la inteligencia y el desarrollo cognitivo propuesto por Piaget. Para los defensores de esta perspectiva, la competencia es una actividad interna que está relacionada con un grupo de prerrequisitos cognitivos que los individuos deben poseer para actuar bien en un área determinada.

Enfoque constructivista

El constructivismo, para Barnett (2001) citado en [www/unimoronhuggotorrenteblogspot.com](http://www.unimoronhuggotorrenteblogspot.com), se concibe como un cuerpo teórico que tiene de fundamento epistémico un proceso de construcción y reconstrucción de la realidad por parte del sujeto en un medio interactivo. En este contexto, las competencias se van construyendo a partir del análisis y proceso del problema a enfrentar.

De esta manera, este enfoque valora la subjetividad, los aspectos motivacionales y específicamente la transformación y apropiación del conocimiento donde lo más importante no es el qué se aprende, sino el cómo se aprende.

2.3.2. Las competencias en el marco de la ley 070

Tomando en cuenta que el tipo de educación que se busca desarrollar de acuerdo al modelo de Estado es una educación de calidad y recogiendo los aportes de Aranibar (2004) al respecto, quien manifiesta que lograr calidad educativa implica trabajar en el logro de tres dimensiones de la educación: ser, saber y hacer, que involucra conocimientos, habilidades y actitudes relevantes y pertinentes en todos los actores de la educación de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, se tiene la idea de que para crear una educación de calidad se debe pensar en el desarrollo de competencias en el profesional docente, así como se sostiene en los objetivos de la Ley 070 donde se busca la formación individual y colectiva, sin discriminación alguna, desarrollando potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, afectivas, culturales, artísticas, deportivas, creativas e innovadoras.

A su vez, en el marco de la Constitución Política del Estado vigente (2009), en la sección referida a educación, se menciona que la educación tiene como uno de sus objetivos el desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincule la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el vivir bien. En ese sentido, la educación contempla un trabajo en cuanto a competencias, en ese contexto la formación profesional de las maestras y maestros del sistema educativo boliviano comprende el desarrollo de competencias, capacidades y habilidades para el despliegue de los fines educativos esperados.

De ese modo, al hablar del desarrollo de capacidades en los educandos desde la Ley 070, se está pensando y procurando hacer que el individuo sea competente en distintas áreas y

ámbitos de la vida. Esto básicamente debido a que las competencias son también un conjunto de capacidades que se busca desplegar en los individuos. Por lo tanto, si bien en la ley de educación 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez no se hace referencia al término de competencias directamente, se toma en cuenta el despliegue de capacidades.

2.3.3. Competencias del profesional docente

Si bien es cierto que las personas desarrollan distintas competencias a lo largo de su vida, existen competencias específicas que deben poseer de acuerdo a las acciones que realizan en su cotidianidad. En ese entendido, las maestras y maestros deben presentar ciertas competencias que serán empleadas en su trabajo, esto para precautelar la calidad educativa que se exige, pues, según Montenegro (2003) “la calidad educativa y la cualificación de la profesión docente van asociadas. La calidad se concibe como una propiedad emergente del sistema educativo y se mide por el grado de acercamiento a los fines previstos” (p. 27).

Ahora bien, las competencias de los maestros no sólo son para enseñar sino para formar en todos los ámbitos a sus estudiantes. Vale decir que, las competencias del docente son de dos tipos: competencias de persona y de profesional, esto debido a que “primero se es persona y luego se es profesional. La formación de persona como ser integral está asociada al desarrollo de sus competencias básicas. La formación profesional está asociada al ejercicio de unas competencias específicas propias de la naturaleza del “ser educador”⁶.

En ese sentido, una persona es competente si sabe hacer las cosas y sabe actuar con las personas, comprendiendo lo que hace y dice. Así las competencias básicas son aquellos patrones de comportamiento que los seres humanos necesitan para poder subsistir y actuar con éxito en cualquier escenario de la vida.

“Dentro de las competencias básicas se hallan tres dimensiones: la biológica, la intelectual y la social. Dentro de la primera se encuentran las competencias de desplazarse en forma coordinada a través del espacio, percibiendo los estímulos del ambiente y conservando el sentido de la ubicación, dentro del segundo están el comunicarse con lenguaje natural, producir inferencias, construir conceptos y relaciones y en el tercera dimensión se halla la interacción de manera armónica con los demás y consigo mismo” (p.12).

⁶ *Ibidem* (Montenegro, 2003, p. 27).

Estas competencias básicas son parte de las personas aunque ellas no hayan adquirido una profesión. Estas competencias permiten ensamblar las competencias profesionales que llegan posteriormente.

Entonces, ¿Cómo sabemos cuáles son las competencias que deben tener los profesionales docentes?, la respuesta a esta interrogante es tan simple y sencilla como lo menciona Maldonado (2006), la identificación y estructuración de las competencias que deben poseer los profesores está regulada por las competencias de los alumnos; las competencias que esperamos que adquieran los estudiantes son un reflejo de las competencias de sus profesores (p.148). Esto sólo significa que las competencias que se espera de los estudiantes en la educación regular, deben poseerlas sus docentes, claro que con un mayor nivel de desarrollo.

Según este autor, existen competencias para cada nivel del sistema educativo regular. Veamos: entre las competencias en la educación preescolar se tienen: el desarrollo estético y la acción comunicativa orientada a proyectos lúdicos y de convivencia. Por su parte en la educación primaria se hallan: el énfasis en matemática y lenguaje y finalmente en la formación secundaria se tienen las competencias matemáticas, comunicativas y otras competencias centradas en lo cognitivo (p. 66).

2.3.4. Competencia comunicativa

La competencia comunicativa se refiere a la “habilidad de una persona para actuar conforme a normas lingüísticas propias de su idioma y variedad, de acuerdo con las intenciones que desee imprimir a su discurso, en correspondencia con ciertas reglas sociales de actuación y con el dominio adecuado para planear, revisar, corregir y emitir mensajes para interactuar en una comunidad específica” (Flores: 2014, p. 4). A partir de ello, una persona se considera competente comunicativamente en la medida en que es capaz de comunicarse afectivamente respetando las normas de la comunicación.

Asimismo, “la competencia comunicativa puede ser analizada en un texto mediante indicadores gramaticales y ortográficos, conforme al tipo de texto, la organización del

discurso y los procesos evidentes de planeación, revisión y corrección”⁷. De esta forma, a partir de un escrito se puede evidenciar el grado de competencia alcanzado por un individuo.

Por otro lado, es importante destacar que “la competencia comunicativa está conformada por cuatro subcompetencias: la lingüística o gramatical, la sociolingüística, la discursiva o textual y la estratégica. Un buen desempeño lingüístico está relacionado con aspectos gramaticales, el sociolingüístico, con aspectos formales, la discursiva con la coherencia y cohesión y la estratégica, con aspectos de planeación”⁸. Cada una de estas subcompetencias facilita la adquisición de la competencia comunicativa en las personas.

Por otro lado, la competencia comunicativa “implica considerar la percepción de la realidad que tiene la persona interlocutora, así como las relaciones sociales entre las personas hablantes, y la expresión o percepción de la propia autenticidad o sinceridad” (Hymes citado por Laco, p.16). En ese entendido, dentro de la competencia comunicativa es relevante pensar en el oyente o en el lector y ver si lo que se expresa es comprensible por ellos.

Desde la óptica de la Plataforma para la Formación y Certificación de Competencias, la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Es la capacidad de escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e ideas de forma efectiva, exponer aspectos positivos, la habilidad de saber cuándo y a quién preguntar para llevar adelante un propósito.

En consecuencia, esta habilidad se relaciona con la capacidad básica de expresar pensamientos o contenidos internos de manera comprensible para el interlocutor. Entraña generar y mantener un flujo de comunicación adecuado entre los miembros del grupo, utilizando los distintos canales que en cada caso se requieran y favorecer el establecimiento de relaciones mutuamente beneficiosas.

En ese entendido, comunicar eficazmente supone:

- Ser capaz de decir lo que se desea decir.
- Ser coherente en lo que se dice y en cómo se lo dice (ajuste entre comunicación verbal y no verbal).
- Adaptar la comunicación a la situación y características de la otra persona.

⁷ Ibídem (Flores: 2014, p. 4)

⁸ Ibídem (Flores: 2014, p. 4)

- Asegurarse de que quien escucha comprende y acepta el mensaje.
- Saber interpretar la posible respuesta de la otra persona.

En ese entendido, la comunicación como competencia desarrolla la capacidad de transmitir un mensaje eficazmente. Por lo tanto, “La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones” (Hymes citado por Rincón s/f). En ese orden de ideas, la competencia comunicativa se constituye en una herramienta de conocimiento humano y de empleo de ese conocimiento. Con estos dos aspectos, el ser humano puede fácilmente interactuar con la sociedad.

Sin embargo, la competencia comunicativa no es una capacidad simple, por el contrario es compleja, puesto que “la competencia comunicativa es una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme” (Berruto citado por Rincón). En ese sentido, “La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (Girón y Vallejo: 1992, 14 citado por Rincón).

De esa manera, la competencia comunicativa implica un conocimiento (implícito, tácito) y un uso contextualizado de ese conocimiento (o una actuación). Es así que esta competencia se muestra como tal en tanto y en cuanto se posea el dominio de los dos ámbitos, de otra manera no se podrá pensar en su cabal manejo.

Asimismo, para Gumperz y Hymes, los primeros etnógrafos de la comunicación durante la década de los setenta, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada. Así pues, esa competencia comunicativa exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas. La

competencia comunicativa se manifiesta tanto en los sistemas primarios de comunicación como en los secundarios. Los sistemas primarios son los de la comunicación cotidiana, sirven para el intercambio comunicativo necesario en el desempeño de todos los roles que implica la vida en sociedad: una llamada telefónica, una carta... Los sistemas secundarios son de mayor elaboración y complejidad, requieren más capacidad cognitiva del hablante – oyente real en su labor de codificar y decodificar, puesto que estas comunicaciones se producen en esferas de mayor elaboración cultural. La comunicación de estos sistemas es básicamente escrita, pero también comprende otras formas orales como conferencias, foros, seminarios, etc. Se trata de la comunicación literaria, científica, técnica, sociopolítica, jurídica y de comunicaciones no verbales como las artes visuales o mixtas como el teatro.

En consecuencia, la competencia comunicativa se constituye de distintas subcompetencias. Desde la perspectiva de Rincón (s/f) se tienen seis tipos de subcompetencias, las cuales se transcriben a continuación:

La competencia lingüística se caracteriza por la capacidad de un hablante por producir e interpretar signos verbales. El conocimiento y el empleo adecuado del código lingüístico le permiten a un individuo crear, reproducir e interpretar un número infinito de oraciones. Ese conocimiento y ese empleo se vinculan con dos modalidades diferentes de la lengua: la lengua como sistema de signos y la lengua en funcionamiento, en uso. La lengua como sistema de signos corresponde al dominio semiótico, y su función esencial es significar. La lengua en funcionamiento, en uso, corresponde al dominio semántico y su función básica es comunicar. Estas dos modalidades de la lengua están presentes en toda actividad comunicativa de carácter lingüístico.

Al respecto Barragán (2015) indica que “el término de competencia lingüística fue utilizado inicialmente en el campo de la lingüística por Noam Chomsky, en 1965, a partir de su teoría de la Gramática Generativa Transformacional, donde define la competencia lingüística como “la capacidad que posee un sujeto de comprender una lengua, de producir oraciones nuevas y gramaticalmente correctas” (p. 73). Por lo tanto, esta competencia se la emplea para entablar procesos de comunicación.

La competencia paralingüística es la capacidad de un hablante para utilizar de manera adecuada determinados signos no lingüísticos que le posibilitan expresar una actitud en relación con su interlocutor y con lo que dice: ya sea para declarar, interrogar, intimidar,

rogar, ordenar, etc. En las comunicaciones orales, esta competencia se manifiesta en el empleo de los signos entonacionales: tono de voz, cadencia o ritmo y énfasis en la pronunciación. En las comunicaciones escritas, se manifiesta por medio del empleo de los signos de puntuación, tipos de letra, de la distribución general del espacio, etc.

La competencia quinésica se manifiesta en la capacidad consciente o inconsciente para comunicar información mediante signos gestuales como señas, mímica, expresiones faciales, variados movimientos corporales, etc. Esta competencia se ve reflejada en el empleo del lenguaje no verbal.

La competencia proxémica es la habilidad que tenemos los hablantes para crear, transformar y apropiarnos de espacios tanto en la vida pública como privada. Así se refiere al manejo del espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos: las distancias entre los interlocutores, el estar separados o en contacto, tienen significados que varían de una cultura a otra.

La competencia pragmática es la habilidad para hacer un uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, según la intención y la situación comunicativa, es saber ejecutar acciones sociales mediante el empleo adecuado de signos lingüísticos, o de signos de otros códigos no lingüísticos, utilizados de acuerdo con unas intenciones o fines deseados.

La competencia estilística es el complemento de la competencia pragmática, se manifiesta en la capacidad para saber cómo decir algo, cuál es la manera más eficaz de conseguir la finalidad propuesta. ¿Cómo hemos de decirlo para obtener lo que queremos? Sería la pregunta clave para esta competencia. Las actitudes estilísticas del hablante hacia su interlocutor como la cortesía, la amabilidad, el enfado...

La competencia textual es la capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto. Esta competencia implica las competencias consideradas anteriormente.

En esa línea, la competencia comunicativa trasciende la competencia lingüística, pues para comunicarnos de manera eficaz necesitamos conocimientos verbales y no verbales, normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que nos proponemos y conocimientos socioculturales.

Por lo tanto, la competencia comunicativa es la:

“capacidad que tiene el ser humano de, potencialmente, emitir y recibir, en cualesquier situación, una comunicación adecuada a los medios y a la situación, sin quedar sujeto a los estímulos de la situación. No es posible pensar en una interacción humana sin la intervención de esta competencia, máxime en los procesos pedagógicos” (Torrado citado por Maldonado: 2006, p. 23).

Así, de todas las competencias existentes, la competencia comunicativa es la más importante en la vida del ser humano porque ésta le permite interactuar consigo mismo y con su entorno, y en consecuencia obtener conocimientos, destrezas y habilidades en los distintos ámbitos de la vida. De esta manera, el hombre puede adquirir otras competencias teniendo como base la competencia comunicativa.

Desde esa perspectiva, la competencia comunicativa contempla la morfología de la escritura, sin embargo, también es importante considerar su pragmática. En este sentido, según Jurgen Habermas citado en [ps://aquileano.wordpress.com](https://aquileano.wordpress.com):

“La acción comunicativa es definida como una interacción mediada por símbolos. Tiene como núcleo fundamental las normas o reglas obligatorias de acción y definen formas recíprocas de conducta y han de ser entendidas y reconocidas intersubjetivamente”

De esta manera, siendo la competencia comunicativa una acción social está relacionada con las normas sociales que determinan el accionar de una persona en su interacción con los demás. Por ello, se enmarca en los límites sociales que son atribuidos por las reglas de comunicación que la sociedad incorpora.

Asimismo, según <https://www.cesag.org>, para Habermas:

La competencia comunicativa se despliega a través del respeto a las reglas sociales que se resumen en los siguientes aspectos: el carácter público de la discusión, la participación de la mayor cantidad de interlocutores en el debate, el reconocimiento de la igualdad y el respeto de la libertad de los interlocutores, el reconocimiento de los demás como sujetos capaces de habla y de acción, el reconocimiento del principio de la argumentación, el principio del consenso y la provisionalidad.

En este marco, los aspectos universales pragmáticos son las reglas intrínsecas al propio lenguaje, lo que se reducen a la: verdad, veracidad y rectitud. Y todo esto se constituye en el fundamento que hace posible toda ética centrada en la persona y por extensión la racionalidad democrática para alcanzar consensos universales”

De este modo, la competencia comunicativa se convierte en un conjunto de capacidades comunicativas que permiten que los seres humanos puedan interactuar en el marco de determinadas normas establecidas dentro de la sociedad con el propósito de lograr acuerdos que posibiliten las buenas relaciones entre unos y otros. Por lo tanto, la acción comunicativa circunscrita en las normas sociales de comunicación brinda la posibilidad de mantener una interrelación dentro de los parámetros de la ética y el bien común.

2.3.5. Competencia comunicativa escrita

La competencia comunicativa escrita puede considerarse como la habilidad para participar en la sociedad como un comunicador activo y eficiente, lo cual implica el dominio de las habilidades necesarias para interactuar en situaciones propias de la comunidad discursiva a la que pertenece (Flores: 2014, p.4). La persona que maneje adecuadamente las habilidades de escritura puede pensarse como competente comunicativamente a nivel escrito.

De esa forma:

“La competencia comunicativa escrita es un proceso posterior a la alfabetización, este sería como el conocimiento de los números y sus combinaciones básicas; mientras que la competencia sería el conocimiento de esos mismos números puestos en juego para hacer con ellos complicadas abstracciones y combinaciones complejas en sendas operaciones matemáticas. Quien lo logre, será un competente en matemáticas” (Quintanilla, 1999, 16).

En ese sentido, la competencia comunicativa escrita tiene que ver con el uso de la lengua. Del mismo modo, “es la competencia relativa al empleo eficaz del lenguaje como medio fundamental de comunicación. Esta facultad o aptitud se pone de manifiesto cuando alguien no presenta errores gramaticales ni ortográficos, ni de redacción (expresión de ideas) en su

comunicación escrita” (Quintanilla: 2003, 1). Un dominio y empleo eficaz de la lengua de forma escrita advertirá la adquisición de la competencia comunicativa escrita.

Por lo tanto, la competencia comunicativa escrita hace referencia al dominio y manejo de la lengua en forma escrita, lo cual implica el desarrollo eficaz de habilidades escritas entre las que se tienen básicamente: la ortografía, el vocabulario, la cohesión, el uso de párrafos y la estructura global del escrito. El dominio y manejo de la lengua de manera adecuada permite que una persona sea competente en la expresión escrita.

2.4 LA ESCRITURA

La escritura es un proceso cognitivo y motriz que pone al descubierto las ideas y los pensamientos de manera clara y ordenada. En ese contexto, “escribir es una forma concentrada de pensar. A través del lenguaje se puede llegar a ideas a las que de otra manera no hubiéramos tenido acceso” (Klein: 2007, p.9).

Al mismo tiempo, el “escribir constituye una tarea intelectual de enorme complejidad que exige analizar lo que otros han dicho sobre un tema, establecer relaciones semánticas en el interior de su propio texto como también entre diversos textos”⁹. De este modo, no sólo la voz del que escribe se hace presente en un texto, sino la de otros autores que intervienen por medio de los procesos de lectura realizados.

En ese entendido:

“La aparición de la escritura modificó la naturaleza del conocimiento, ya que trasladó el mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista; por otra, transformó el proceso cognitivo de aquellos que la utilizaron, puesto que al permitir la transmisión y organización del conocimiento, transformó el habla y el pensamiento y, en consecuencia, modificó la estructura mental de los hablantes”¹⁰.

Así, la escritura llegó a generar progresos en la forma de exponer las ideas. Para todo este proceso:

⁹ *Ibíd.* (Klein: 2007, p.10)

¹⁰ *Ibíd.* (Klein: 2007, p.17)

“La escritura se nutre de un vocabulario por no estar sujeta a la espontaneidad de la oralidad. Esto amplía las posibilidades de organización del pensamiento y, por lo tanto, permite una mayor eficacia en la adquisición del conocimiento: otorga más precisión y jerarquización a las ideas y disciplina la forma de estructurar y asimilar los saberes”¹¹.

Este proceso de adquisición de conocimientos permite que las personas logren mayores y mejores espacios de comunicación y consecuentemente tengan una mejor capacidad comunicativa, pues en este mundo globalizado se advierte que la comunicación es vital para interactuar y también para conocer la realidad.

Tomando en cuenta que la comunicación es vital para el desarrollo del ser humano, la escritura se convierte en una herramienta eficaz para ese logro. La escritura genera sentidos que se expresan en signos. De ese modo, “escribir es producir significados representados mediante un código gráfico. Es expresar significados para comunicarse con un interlocutor no presente, empleando recursos para reemplazar una situación vital que no se comparte” (Braslavsky y Fernández, citado por Espinosa: 1998, p.18).

En ese orden de ideas, la escritura permite generar comunicación con interlocutores que se hallan en distintos lugares y de distintos tiempos. Asimismo, esta forma de comunicación va más allá de la mera interacción en un momento determinado. De igual manera, para Hidalgo (2000) la lengua escrita no es meramente un vehículo de comunicación, es también un medio de expresar emociones y despertarlas en otros. De acuerdo a esto, mediante la escritura se puede llegar a comunicar lo que se desea y al mismo tiempo generar ciertas emociones en el lector.

A su vez, “los trabajos escritos académicos estimulan y organizan el pensamiento, permiten el aprendizaje de contenidos, y apoyan al alumno a aprender y a demostrar lo que ha aprendido” (Argudin y Luna: 2005, p. 26). Por lo tanto, la escritura genera procesos cognitivos por los que se estructuran las ideas y se manifiestan pensamientos coordinados. En ese sentido, el campo de la escritura es altamente eficaz a la hora de concretar y representar las ideas para el entendimiento de los lectores.

¹¹ Ibíd. (Klein: 2007, p.21)

De este modo, la escritura desarrolla aspectos cognitivos que permiten mejorar la expresión de las ideas. Igualmente, efectivizan la comunicación interpersonal puesto que generan un producto – lo escrito – comprensible. Este hecho revela que la escritura despojada de elementos que la oralidad presenta, se muestra de manera entendible. Para tal labor, la escritura se vale de recursos expresivos que hacen al pensamiento un producto mejor estructurado.

En ese entendido, “la escritura representa además un importante instrumento de desarrollo y reflexión del pensamiento. Tiene la virtud de separar nuestras ideas de nosotros mismos de forma tal, que nos resulta más fácil examinarlas, explorarlas y desarrollarlas” (Del Carpio: 2003, p.186). Cada proceso de escritura permite ir ampliando el pensamiento. Por lo mismo, la escritura va aportando a la formación del ser humano de manera trascendental.

Por lo tanto, la escritura se convierte en un bien personal y social, esto último debido a que “escribir es un acto social porque nos permite interactuar con nuestros semejantes; la escritura se convierte en un instrumento para comunicarnos, para informar de algo, para instruir sobre algo, para convencer de algo” (Argudin: 2005, p. 25). Esta herramienta genera espacios comunicativos entre sujetos de una época o de distintas épocas del tiempo. Al mismo tiempo, la escritura se convierte en un elemento que vincula a las generaciones además de que perpetúa aquello que se plasma en algún tipo de soporte.

En consecuencia, “la escritura extiende sus posibilidades comunicativas más allá del momento y del contexto físico en el que fue producida, superando así los límites temporales y espaciales. La escritura es la memoria del hombre. Escribir es hablar para el futuro” (Del Carpio: 2003, p. 185). En ese marco, la escritura se halla como constituida, finalmente, en un bien patrimonial que es útil para los hombres.

Este bien propio del ser humano, requiere de distintos elementos para hacerse comprensible, así como el oral se vale de gestos, tono de voz y otros, la escritura también. En ese contexto:

“En la comunicación escrita no son posibles frases como éstas: “Dame esa carpeta que está ahí” o “alcánzame el coso ese”, ni es factible que el destinatario interrumpa la conversación con un gesto, un mirada o palabra para pedir una aclaración. El lenguaje escrito tiene que recurrir a mayores

explicaciones contextuales, a reformulaciones que anticipen ambigüedades en la interpretación” (Nogueira: 2010, p. 56).

Por lo afirmado, se puede deducir que la escritura debe hacer comprensible su mensaje recurriendo a distintos elementos como los signos de puntuación, entonación, excluyendo expresiones ambiguas, y otras. De esto dependerá una buena comunicación a nivel escrito con el lector.

Por lo tanto, el proceso de la escritura

“en ningún caso se trata de una tarea simple. En los textos más complejos (como un informe económico, un proyecto educativo y una ley o una sentencia judicial), escribir se convierte en una tarea tan ardua como construir una casa, llevar la contabilidad de una empresa o diseñar una coreografía (Cassany, 1996, p. 14).

De este modo, escribir es una labor que exige bastante esfuerzo de parte de uno. Un desgaste de energía a la hora de poner por escrito aquello que se piensa y requiere, al mismo tiempo, una amplia gama de conocimientos, mismos que se adquieren mayormente a través de la lectura.

En este marco, el escribir es un proceso en el que el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos. Esto quiere decir que, escribir no se trata de sólo redactar cumpliendo directamente ciertas etapas, sino que al momento de escribir uno puede modificar lo que planificó, revisar lo escrito antes de terminar con todo su texto, detenerse para buscar mayor información, pensar en la mejor forma de expresar y sustentar lo que quiere.

En relación a la no tal fácil tarea de escribir, Cassany hace una interesante relación:

“El proceso de escribir me recuerda a los preparativos para una fiesta. No sabes a cuánta gente invitar, ni qué menú escoger, ni qué mantel poner...Ensucias ollas, platos, vasos, cucharas y cazos. Derramas aceite, lo pisoteas, resbalas, vas por los suelos, sueltas cuatro palabrotas, maldices el día en que se te ocurrió la feliz idea de complicarte la existencia. Finalmente, llegan los invitados y todo está limpio y reluciente como si nada hubiera

pasado. Los amigos te felicitan por el banquete y tú sueltas una de esas frases matadoras: “nada...total media hora...,!Todo lo ha hecho el horno!”¹².

Esta comparación denota claramente que el escribir demanda bastante compromiso, perseverancia y dedicación; sin embargo, así como uno se esfuerza en el proceso de la escritura, así también es la satisfacción que uno tiene al ver concluido su texto o documento escrito.

2.4.1. Relación entre lectura y escritura

“Es limitada nuestra concepción de la escritura, y de la enseñanza, si pensamos que las competencias lingüísticas pueden enseñarse de manera parcelada. Leer, hablar, escuchar y escribir son habilidades que tienen que desarrollarse desde continuas interrelaciones. Escuchamos para hablar, leemos para escribir, leemos para hablar, hablamos para escribir... Un aprendiz de escritor tiene que darse cuenta de que está aprendiendo a escribir también cuando escucha, cuando habla y cuando lee (López: 2004, p. 25).

Considerando el pensamiento anterior, la lectura desarrolla procesos de escritura al coadyuvar en el esclarecimiento del pensamiento, se puede entender que existe una relación estrecha entre la lectura y la escritura. De ese modo, se comprende que el acto de la lectura no simplemente es un vehículo de conocimiento, también va orientando la forma de pensar y conducirse en la vida del hombre. En ese sentido:

“Todo lector está influido, de una u otra manera y en diversos grados, por lo que lee, aun sin darse cuenta. Pero el acto de la lectura debe ser consciente, y el lector debe saber que en este acto no sólo adquiere conocimientos sino que también forma sus ideas, sus valores, su concepto de la realidad, etc.” (Ruffinelli: 1991, p. 37).

Asimismo, “la lectura y la escritura son actividades de lenguaje y cognición profundamente relacionadas, que adquieren forma mediante el uso” (Rincon: s/f, p.1). De esta manera, la lectura y la escritura interactúan en el ser humano cuando este realiza esas dos actividades.

¹² Ibíd. (Cassany, 1996, p. 31)

Por un lado la lectura fortalece y emancipa la mente y por otro, la escritura traduce el pensamiento.

A partir de lo indicado, “la lectura abre espacios de interrogación y de meditación y de examen crítico, en suma, de libertad; la lectura es una relación con nosotros mismos y no únicamente con el libro” (Italo Calvino, citado por Del Carpio, et al: 2003, p.19). Cada lectura realizada de un texto contribuye al desarrollo cognitivo y subjetivo de las personas. Por lo mismo, se constituye en un elemento que genera reflexión y esto consecuentemente deja abierta la posibilidad de la escritura.

En ese entendido, “la lectura es un acto civilizador, una disciplina, una introspección que estimula la capacidad y la creación de una subjetividad”¹³. De esta manera, se puede pensar en la producción escrita como producto de una larga y constante actividad de lectura. En tal sentido, toda lectura debería derivar en la escritura de un texto, pues muchos de los elementos de la escritura son absorbidos por la lectura.

Por lo tanto, “el individuo, a través de la lectura, puede aprender la gramática, los mecanismos de cohesión y las reglas de coherencia textual que necesita para ser un escritor competente”¹⁴. Es así que la lectura se erige en una herramienta efectiva en la expresión de ideas, pues prepara las condiciones básicas para el desarrollo efectivo de la escritura.

Consecuentemente, “si los alumnos están escribiendo mucho mientras leen, no pasará mucho tiempo hasta que lean como escritores...consciente o inconscientemente, los alumnos empiezan a tomar sus propios modelos de buena escritura”¹⁵. Así cabalmente, la escritura se ve influenciada por la lectura, entonces se debe leer mucha buena literatura para escribir correctamente. En ese orden de ideas, se puede indicar que aquel que lee bastante, podrá innegablemente escribir, y escribir de una manera adecuada.

En ese entendido, se puede pensar y hablar de una estrecha relación entre la lectura y la escritura dentro de la comunicación. Desde este punto de vista, la escritura no es un producto llano de la mente, sino que se muestra como resultado de los procesos de lectura. Por ello, no se puede negar la correspondencia de la lectura en la escritura. Entonces, un proceso de escritura debe valerse de procesos de lectura anteriores para construirse. De

¹³ Ibídem (Italo Calvino, citado por Del Carpio, et al: 2003, p.19)

¹⁴ Ibíd. (Italo Calvino, citado por Del Carpio, et al: 2003, p.192)

¹⁵ Ibíd. (Italo Calvino, citado por Del Carpio, et al: 2003, p.199)

otra manera, la escritura no llegaría a fortalecerse con la cultura que se descubre a través de la lectura.

2.4.2. Elementos de la escritura

Según Metz (1986), la escritura debe poseer cuatro elementos básicos: claridad, concisión, originalidad y precisión. Estos elementos permiten que lo que se escriba sea comprensible por los demás. Por lo tanto, “hay que escribir no para hacerse adivinar sino para hacerse entender”¹⁶. En ese sentido, se deben considerar ciertos elementos, los que son considerados en detalle a continuación:

Claridad

La “claridad quiere decir pensamiento diáfano, conceptos bien digeridos, exposición limpia, es decir, con sintaxis adecuada y vocabulario o léxico al alcance de la mayoría: ni preciosista ni excesivamente técnico”¹⁷. De esa manera, la claridad se relaciona con la fácil comprensión de un texto.

Para Del Carpio (2003), la claridad hace referencia al redactar un texto sin que se preste a dudas o equívocos; cuando el pensamiento del que escribe es captado a la primera lectura sin esfuerzo extremo por la mente del lector, se puede decir que es claro. Esto implica una sintaxis correcta, un orden lógico de las ideas, sin frases rebuscadas y sin párrafos demasiado largos, en ello es importante el trabajo con los signos de puntuación usados adecuadamente.

Concisión

Es “el arte de hacer resaltar la idea, de condensar los elementos de una oración en forma cada vez más ajustada...emplear aquellas palabras que sean absolutamente imprescindibles para expresar lo que queremos”¹⁸. En este sentido, el uso de las palabras necesarias para expresar un pensamiento es valioso a la hora de comunicarse.

Esta cualidad del texto escrito obliga a emplear sólo las palabras que sean absolutamente precisas y necesarias para expresar lo que se quiere. De ese modo, la formulación de un

¹⁶ *Ibíd.* (Metz, 1986, p. 108)

¹⁷ *Ibíd.* (Metz, 1986, p. 109)

¹⁸ *Ibíd.* (Del Carpio, 2003, p. 111)

pensamiento se da con el menor número de palabras, pero claro, sin demeritar las ideas principales del texto (Del Carpio: 2003).

Originalidad

“La originalidad es una de las condiciones esenciales del estilo. Para alcanzarla, el que redacta debe rehuir las frases hechas, ceñirse a las palabras naturales y crear sus propias expresiones”¹⁹. Este aspecto hace referencia a la capacidad de mostrarse natural en la expresión de lo escrito. La originalidad logra atraer la atención del lector debido a que permite dar a conocer parte de la personalidad del escritor.

En ese entendido, la originalidad es una cualidad de la escritura que genera conexiones entre el lector y el escritor. Los textos originales son como personas que hablan con bastante naturalidad. Esto es lo que precisamente logra darle un estilo propio al escritor.

Por lo tanto, la originalidad en un texto se refiere a que se debe evitar las frases trilladas, las fórmulas y expresiones usadas hasta el cansancio. Las frases hechas sólo se deben usar con consciencia de su utilidad. Asimismo, se trata de evitar la superficialidad y expresarse auténticamente (Del Carpio: 2003).

Precisión

Para el autor, la precisión contempla dos aspectos: el léxico y la puntuación: Se debe poseer un buen dominio de un léxico amplio, y esto se lo consigue leyendo bastante y conociendo muchas palabras. Para esto, el uso apropiado de los sinónimos, puede dar diversidad a la expresión y evitar, así, la monotonía que resulta de las repeticiones²⁰. Por lo tanto, un rico vocabulario ayuda a la escritura debido a que permite la fluidez de las palabras.

Asimismo, se hace relevante la lectura en el proceso de escritura. Cuando uno lee consigue conocer nuevas palabras, nuevas formas de ordenarlas, entonces cuando se debe escribir, esas formas conocidas aportan a ese proceso. Por lo mismo, la lectura va conectada con la escritura. Sin embargo, “uno de los problemas más notables en las redacciones es la pobreza lexical de algunos individuos”²¹. En ese contexto, se puede afirmar que una buena escritura resulta de una práctica de lectura constante.

¹⁹ Ibíd. (Del Carpio, 2003, p. 114)

²⁰ Ibíd. (Del Carpio, 2003, p. 119)

²¹ Ibíd. (Del Carpio, 2003, p. 119)

Estos cuatro elementos de la escritura harán que el mensaje escrito pueda ser comprensible e interesante para el lector. En tanto que exista claridad, concisión, originalidad y precisión dentro de un escrito, se podrá pensar en un proceso comunicativo efectivo.

2.4.3. Producción escrita

El proceso de la escritura se hace evidente y sale a la luz de modo pleno cuando se redactan textos. En ese sentido, “la forma más completa de escritura es la redacción” (Serafini: 1989, p.16). Cuando se producen textos se puede determinar la claridad y comprensión del mismo. Así como la escritura de un texto es apreciable, también es compleja su estructuración.

Según Barrientos (1997), la producción escrita de textos es un proceso complejo de expresión de ideas, sentimientos, deseos y fantasías. Este proceso incluye la planificación textual, la textualización o elaboración textual y la revisión o relectura textual. Durante este proceso de producción escrita la expresión de las ideas pasa por un recorrido esmerado.

Por lo tanto, “escribir quiere decir componer un texto, prestando atención tanto a la forma como al contenido; asimismo, componer un texto requiere que se expongan las ideas de forma rigurosa, así como que se exprese con un buen estilo” (Serafini: 1989, p 16). De esta forma, y considerando que lo escrito es un medio de comunicación, “se escribe para comunicarse con los demás, para instruirse y comprenderse a uno mismo” (Alfred Kazin citado por Argudin y Luna: 2005, p. 30).

En esa línea, Del Carpio (2003) sostiene que “la escritura se usa para descubrir y clarificar sentidos y para comunicar sentidos a otros” (p. 185). Por lo tanto, la escritura se constituye en un elemento básico de comunicación que permite interactuar y guardar lo que se piensa, puesto que “la escritura es la memoria del hombre. Escribir es hablar para el futuro²².”

Sin embargo, durante la creación de un escrito, “el escritor no necesita preocuparse por la ortografía, la puntuación, la gramática, las oraciones completas o los párrafos. Tiene que escribir y escribir, y si se bloquea tiene que repetir la última palabra escrita una y otra vez, hasta que se le ocurra otra cosa²³”. Aquel que escribe debe dejar fluir sus ideas, pues posteriormente se podrá revisar y corregir lo escrito. La prevalencia debe ser la escritura enfocada en el acto de plasmar la subjetividad en la hoja de papel.

²² *Ibíd*em (Del Carpio, 2003)

²³ *Ibíd*. (Del Carpio, 2003, p. 186)

En ese sentido, “escribir es una actividad que se realiza para alcanzar unos objetivos; se escribe para pedir y dar información, para exponer nuestros conocimientos, expresar nuestros sentimientos, influir en otros; también para organizar, aprender, recordar y para lograr satisfacer muchas otras necesidades” (Argudin: 2005, p.190). Entonces, no solamente se trata de mandar mensajes a través de la escritura, sino de lograr cautivar al lector y desarrollar la habilidad comunicativa escrita en el que escribe.

En ese orden de ideas:

“Escribir se asemeja a conversar, pues, del mismo modo como lo haces en una reunión, en el momento en que escribes primero escuchas o lees lo relacionado con el tema para enterarte acerca de qué se está hablando. Entonces piensas qué dirás para contribuir a lo que se está diciendo. Así, es necesario que primero determines sobre qué se habla, es decir, necesitas comprender de qué se trata, antes de intervenir y expresar tu opinión”²⁴.

De esa manera, escribir es un trabajo arduo donde intervienen distintos elementos, dentro de los cuales la lectura es un determinante esencial. Por lo expresado, no es suficiente tener un cúmulo de lectura para escribir, sino que, también es importante leer sobre el tema que se desea escribir. Todo esto, permitirá establecer el panorama esperado para escribir.

2.4.4. Fases de la producción escrita

Desde la perspectiva de Serafini (1989), para aprender a hacer una redacción es fundamental determinar las diferentes fases de su realización: planificación, reunión y organización de ideas, escritura, revisión y redacción final.

2.4.4.1. Planificación

Es la primera fase del proceso de escritura que guía la redacción. El “planificar sirve para ahorrar y distribuir el tiempo de que se dispone..., asimismo se nos aclaran las características de la redacción” (Serafini: 1989, p. 29). Por lo tanto, con la planificación se puede hacer más productivo y provechoso el tiempo empleado para la escritura de un determinado texto.

²⁴ *Ibíd.* (Argudin: 2005, p.25)

En esta etapa para “realizar una redacción es importante saber algunos puntos: destinatario (es la persona para quien se escribe) finalidad del escrito, género textual (relato, diálogo, ensayo, poesía), papel de quien escribe, objeto del tratado, extensión del escrito, criterios de evaluación”²⁵. Todos estos criterios deben ser pensados clara y concretamente para que lo escrito sea útil y valioso para el lector.

La etapa de la planificación presenta importantes ventajas para el escritor. Así “el plan permite al escritor ver todo su proyecto y también las relaciones entre las partes; esto facilita el lograr una mayor unidad y cohesión en la etapa posterior de redacción” (Sánchez y Osorio: 2006, p. 45). Entonces, la planificación permite visualizar el texto de manera anticipada. Dentro de esta proyección se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

Tabla n° 1

Pasos de la planificación

PASOS	CONTENIDO
Establecimiento de propósitos comunicativos	¿Para qué se escribe? ¿Por qué se escribe? ¿Para quién se escribe? ¿Qué se escribe? ¿Cómo se escribe?
Generación de la información	<ul style="list-style-type: none"> • En la memoria del sujeto • En la memoria externa (bibliotecas, archivos, documentos, materiales variados).
Organización de las ideas	Seleccionar, de entre las ideas generadoras, las más útiles a los propósitos comunicativos y hacerlas formar parte de un plan escrito. Considerar la secuencia cronológica, abordar el hecho desde diferentes ángulos.

Fuente: Sánchez y Osorio: 2006, p. 45.

En ese sentido, “un buen escritor organiza las ideas y planifica su texto en función del destinatario y lo revisa con ojos de lector crítico” (Klein, 2007, 13). Así, lo que se escribe deja de ser algo íntimo o personal, pues tiene la pretensión de llegar a ser leído y conocido por los demás.

²⁵ Ibíd. (Serafini: 1998, p. 32)

En síntesis:

“Si bien el proceso de planificación es previo al de la puesta en texto, es un proceso que acompaña el proceso de escritura en su totalidad porque comparte la recursividad que caracteriza a todas las operaciones involucradas: en la medida que se escribe, se vuelve sobre la planificación, se revisa y, tal vez, se modifica”²⁶.

Esta idea pone de relieve la noción de que la etapa de la planificación no es dada en un solo momento de la escritura ni es rígida, puesto que mientras dure el proceso del escribir, se puede reconsiderar lo planificado con el fin de construir un mejor texto escrito.

Por otro lado, en la planificación también es importante considerar el tipo de texto que se escribirá. Existen distintos tipos de texto, para Sánchez y Osorio (2006), según las funciones de comunicación, los textos se clasifican en: informativos, narrativos, argumentativos y expositivos (52). Veamos:

Tabla n° 2

Tipos de textos

TIPO	MODALIDAD
Informativos	Noticia Artículo periodístico Afiche Circular Carta
Narrativos	Cuento Novela Mito Fábula Historieta Relato cotidiano
Argumentativos	Ensayo Artículo de opinión Reseña Editorial
Expositivos	Reseña Manual de instrucciones Receta y textos escolares

Fuente: Sánchez y Osorio; 2006, 53.

²⁶ *Ibíd.* (Klein, 2007, 112)

2.4.4.2. Producción de las ideas

Esta segunda fase se refiere al planteamiento de los puntos que se hallarán en el escrito. Por lo mismo, “la fase de producción de las ideas incluye la recogida de la información que deseamos usar en nuestro escrito, la organización de las ideas, la determinación de la tesis a sostener y la redacción de un esquema”²⁷.

En esta etapa de la escritura es relevante tomar en cuenta la expresión de las ideas antes de que estas sean plasmadas. Muchas veces el traslado de ideas de la mente a la hoja en blanco se hace difícil, sin embargo, cuando se habla de las ideas que se tienen en mente, estas fluyen de manera más rápida. Por este hecho:

“Hablar de las ideas antes de escribir sobre ellas genera la motivación que está ausente cuando los alumnos simplemente reciben instrucciones para producir respuestas escritas a preguntas de estudio... la conversación ayuda a los estudiantes a poner en palabras las ideas y asegura que realmente se produzca pensamiento sobre las nuevas ideas”²⁸.

En ese sentido, “hablar y escribir permiten, a los estudiantes que no son naturalmente reflexivos, involucrarse en los mismos procesos de pensamiento que los buenos estudiantes usan rutinariamente”²⁹. De este modo, la escritura de textos se halla íntimamente relacionada con el acto de hablar, puesto que este acto genera fluidez del pensamiento a la hora de escribir.

Por un lado, también es significativa la conversación entre algunos sujetos sobre un tema para motivar la fluidez de las ideas. En este sentido, “la conversación en grupos pequeños también reduce los riesgos personales. Los estudiantes que dudan en hablar en los grupos grandes pueden sentirse cómodos discutiendo temas con unos pocos compañeros”³⁰. En este entendido, el entablar conversación con otros desarrolla procesos de reflexión que procuran ahondar en pensamientos e ideas para la escritura de textos.

Por otro lado, en esta etapa se hace útil la revisión y lectura de textos, pues el proceso de la lectura como se indicó anteriormente, contribuye a la expresión de ideas. Por lo tanto,

²⁷ *Ibíd.* (Sánchez y Osorio, 2006, p. 37)

²⁸ *Ibíd.* (Sánchez y Osorio, 2006, p. 184)

²⁹ *Ibíd.* (Sánchez y Osorio, 2006, p. 184)

³⁰ *Ibíd.* (Sánchez y Osorio, 2006, p. 184)

“...habría que reforzar la escritura hablando, escuchando y leyendo” (Del Carpio: 2003, p. 180). De esa manera, la escritura se desarrollaría de un modo más expresivo y dinámico.

2.4.4.3. Producción del texto

Esta tercera fase hace referencia a la estructuración de las ideas. En este sentido, “un texto es un continuun en el cual todas las ideas están relacionadas entre sí” (Cassany: 2007, p.61) donde la importancia se concentra en la sintaxis de la expresión escrita. Es la expresión de las ideas de forma ordenada la que dará lugar a la creación de un texto en su primera fase.

En este periodo “es importante usar palabras de conjunción como entonces, por eso...que ayudan al lector a entender el hilo conductor de nuestro razonamiento”³¹. En este contexto, todas las ideas expuestas en el texto deben guardar un estrecho vínculo y coherencia, y esto se lo logra con el uso de distintos tipos de conectores o palabras de enlace.

“Un método para aprender a relacionar las ideas entre sí es el de exponer oralmente lo que está escrito”³². En ese sentido, se pueden hacer lecturas en voz alta de los trabajos de otros o leer uno mismo su texto para ver cómo suena y advertir algunos errores que se pueden corregir. Además, la lectura de lo que se está escribiendo es útil para continuar escribiendo. Así cuando uno no sabe con qué palabras continuar, la lectura de la última oración o las últimas dos o tres oraciones escritas dan el impulso para continuar.

De esta forma, “La puesta en texto puede definirse como la operación de “traducir” las ideas en un lenguaje visible. Este proceso demandará que el escritor tome decisiones simultáneas de diferentes niveles (discursivo, sintáctico, léxico y ortográfico)” (Klein: 2007, p.113). Entonces, la textualización muestra las ideas que guardó el escritor en su mente y que mediante la escritura se comunican.

En ese sentido:

“Durante el proceso de textualización, el escritor no sólo tiene que mantener el tema, garantizar un adecuado nivel de informatividad y organizar la información de acuerdo a la superestructura más apropiada a su propósito comunicativo, sino que debe seleccionar además cuidadosamente el léxico, evitar las repeticiones innecesarias, parafrasear ciertas expresiones, conectar

³¹ *Ibíd.* (Cassany: 2007, p.62)

³² *Ibíd.* (Cassany: 2007, p.62)

adecuadamente las palabras, proposiciones y oraciones, controlar la sintaxis, etc.”³³.

Por lo tanto, la producción de ideas se basa principalmente en la expresión de estas de modo claro, coherente y bien relacionadas, para ello se puede recurrir a técnicas como el uso de palabras de enlace, y las lecturas en voz alta o la pronunciación de lo que se pretende escribir. Con todo esto se puede llegar a plasmar adecuadamente los pensamientos al texto escrito.

2.4.4.4. La revisión

La fase de la revisión se concentra básicamente en la búsqueda de errores en el texto escrito, así “durante la revisión la atención se centra en la verificación de que la ideas están expresadas de forma orgánica, clara y coherente”³⁴. De esta manera, la preocupación recae en los aspectos de forma y de fondo del texto escrito.

Para Cassany:

“Normalmente la revisión la realiza el autor de un escrito, sin embargo, los comentarios y las críticas de los otros pueden resultar más eficaces que las propias. Con este fin, puede ser muy útil comprometer a los compañeros en la revisión de las redacciones” (2000, p. 93).

Por lo tanto, se constituye en un procedimiento altamente importante donde la ayuda del otro es valiosa para hacer del texto un documento comprensible para el lector y para hacerlo más preciso. Desde esta perspectiva, la visión de una persona entendida en la escritura de un texto o de un experto en algún aspecto de la escritura permitirá ver con mayor detalle las fallas a nivel escrito.

Para otro autor, Klein (2007) la revisión “instaura una distancia entre el texto escrito y el sujeto que escribe, entre el pensamiento y el sujeto que escribe, entre el pensamiento y el sujeto que piensa. Por todo ello, la escritura se constituye en objeto que puede ser revisado. El que escribe toma, a través de la escritura, distancia de su propia escritura: reflexiona, revisa, cuestiona, modifica, establece nuevas relaciones entre ideas. Tomar distancia permite, en suma, desarrollar capacidad crítica” (p. 18).

³³ *Ibíd.* (Klein: 2007, p.156)

³⁴ *Ibíd.* (Klein: 2007, p.93)

Por lo indicado, revisar el propio texto implica leerlo como lector crítico, evaluar si el texto responde a los objetivos y propósitos que se propuso cuando lo planificó y, en todo caso, describirlo en su totalidad o de manera parcial³⁵. Así la escritura se constituye en una situación de análisis y reflexión sobre el proceso de la escritura.

Por otro lado, para llegar a una revisión completa es importante hacer dos tipos de revisiones: del contenido y de la forma.

2.4.4.4.1. Revisión del contenido

Para Cassany (2007), esta revisión se refiere a la estructura interna del texto donde el qué y el cómo se dice o se expresa una idea tiene relevancia para generar armonía y coherencia textual. Asimismo, la relación armónica y coherente de las ideas se muestra a partir de los siguientes aspectos: la tesis debe aparecer con claridad y facilidad, para ello es recomendable que ésta se halle en la primera parte del texto. Cada párrafo debe presentar una idea principal de tal manera que en cada una de ellas se pueda percibir claramente la oración guía y las oraciones secundarias.

Por otro lado, se debe presentar un número suficiente de ejemplos. Estos darán mayor nivel de comprensión de las ideas expresadas. De esta manera, el lector estará percibiendo lo que lee acertadamente y asimismo su atención no será desviada ni tendrá espacios de confusión, puesto que la atención del lector debe mantenerse viva durante todo el texto.

2.4.4.4.2. Revisión de la forma

Este aspecto de la revisión hace referencia a la presentación visual de las ideas, es decir a su aspecto externo. Así se incluyen a la ortografía, la acentuación, la puntuación y enmarcación del texto. Asimismo, para Cassany (2000) “un aspecto relevante es la legibilidad. Un texto es legible si usa frases breves y palabras con pocas sílabas. Las expresiones cortas o medianas son más comprensibles para el lector que las oraciones extensas” (p. 39).

Por otro lado, se deben eliminar palabras y expresiones superfluas, de este modo las redundancias están demás en la producción de un texto. Además, se deben eliminar las frases hechas, estas frases no enriquecen el texto, sino que lo hace aburrido. Por lo tanto, la

³⁵ Ibíd. (Klein: 2007, p.155)

naturalidad y la sencillez al momento de escribir son más apreciadas y valoradas en la escritura.

En definitiva, esta fase debe ser llevada a cabo en cada una de las redacciones de manera obligatoria, aunque algunos no la consideren importante. En este sentido, “la revisión de la redacción, esta fase normalmente descuidada en la escuela, debe llevar a sucesivas redacciones del texto después de las correcciones efectuadas no sólo por el profesor sino también por los compañeros” (Serafini: 1989, p. 74). Por ello, esta fase no debe ser entendida como una mera etapa de revisión menor, sino que se debe realizar una revisión en detalle de la redacción, tarea que puede ser efectuada por el mismo redactor, compañeros o por el docente guía. Así la revisión se convierte en una tarea que muy bien puede ser ejecutada por varias personas.

2.4.4.5. La corrección

Esta fase es trascendental para la producción de un texto, pues con ella se eliminan los errores hallados en el texto. En ese entendido, “la corrección es la alteración o cambio que se hace en las obras escritas o de otro género, para quitarles defectos o errores, o para darle mayor perfección” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua, citado Por Cassany 2000, p. 25).

De esta manera:

(...) “La corrección puede - ¡debe!- ser un instrumento eficaz para el aprendizaje si se sabe utilizar con inteligencia. Es preciso concebirla como una técnica didáctica más. Es una actividad que puede realizarse de maneras muy distintas (individual, en grupo, por parejas, con profesor, sin profesor, etc.)”³⁶.

En ese contexto, la corrección debe ser parte de la escritura para lograr la pulcritud que se estima. De este modo, individualmente, en pares o en grupos, la actividad de la corrección puede darse de manera creativa y dinámica. Todo esto hace de esta fase un momento apreciable en lugar de aburrido y fastidioso.

Por otro lado, la corrección se hace importante porque al corregir se va percibiendo y comprendiendo las acciones que no se deben cometer, es decir, “se aprende tanto de los

³⁶ *Ibíd.* (Cassany 2000, p. 28)

errores como de los aciertos”³⁷. En ese entendido, el proceso de la escritura permite generar espacios de mayor conocimiento y estructuración del pensamiento en función de las equivocaciones y aciertos efectuados en ella.

En definitiva, “la corrección de un escrito es el conjunto de intervenciones que efectúa el maestro para poner en evidencia los defectos y los errores”³⁸. Asimismo, la corrección puede darse por personas con conocimiento, en algún aspecto, sobre la correcta escritura. Lo relevante es que la corrección es un procedimiento que genera ventajas importantes en la competencia comunicativa escrita de un individuo.

2.4.4.5.1. Objetivos de la corrección

Entre los objetivos de la corrección se tienen:

“Informar al alumno sobre su texto, darle una impresión global, marcarle los errores que ha cometido, darle las soluciones correctas a estos errores, conseguir que modifique su texto, que el alumno mejore su escritura y cambiar el comportamiento del alumno al escribir”³⁹.

En vista de lo indicado, las ventajas de la corrección son muchas y se muestran estimables para el escritor y para el lector al mismo tiempo. En este orden de ideas, cuando se corrige un texto se aprende más, se escribe mejor, se logra comunicar las ideas con eficacia y finalmente, se procura estar consciente de los errores de la escritura, lo que permite comprender mucho más la complejidad de la escritura.

En ese entendido, los textos escritos concluyen su proceso de desarrollo con la etapa de la corrección. Esta fase culminante de la tarea de escribir procura hacer de lo escrito un documento con mayor prolijidad. Para ello, según Cassany (2000), se realizan dos operaciones secuenciales importantes: la búsqueda de defectos, errores o imperfecciones y la reformulación de errores. Cada uno de estos procedimientos es complementario uno del otro, porque mientras se logre descubrir las fallas de un texto se podrá corregirlo.

³⁷ *Ibíd.* (Cassany 2000, p. 37)

³⁸ *Ibíd.* (Cassany 2000, p. 123)

³⁹ *Ibíd.* (Cassany 2000, p. 30)

A su vez estas dos operaciones hacen posible la valoración de lo escrito, la cual brinda las posibilidades para su perfeccionamiento. De esta manera, se hará posible la corrección de la forma y fondo del texto. Ambos aspectos son importantes, por un lado, la forma hace referencia a elementos tales como la ortografía, puntuación...y el fondo se relaciona con la expresión del contenido: coherencia, sintaxis...Para Cassany (2000) lo que se hace preciso corregir es la ortografía, sintaxis, puntuación, coherencia, adecuación y otros como disposición del texto en la hoja y variación. Estas cuestiones deben ser consideradas en lo posible durante el proceso de escritura, antes de presentar la versión final de un trabajo. En ese sentido se debe:

“Concentrarse en la corrección de los borradores o de las versiones inacabadas e intermedias del texto, porque de esta forma la corrección del profesor se equipara a la propia revisión del texto que realizaría el alumno por su cuenta...los alumnos mejoran su escritura si se les corrige durante el proceso de composición, antes de dar el producto textual por acabado”⁴⁰.

En consecuencia, la corrección permite avanzar en la mejora de la escritura y no sólo le da pulcritud al texto. En ese contexto, la corrección es necesaria y puede ser desarrollada por los docentes de las diferentes áreas educativas.

2.4.4.5.2. ¿Qué errores es preciso corregir?

Considerando que la producción de un texto es un proceso altamente cuidadoso y escrupuloso debe procurar presentar pulcritud en distintos aspectos que de acuerdo a Cassany son:

Tabla n° 3

Errores que se deben corregir según Cassany (2000)

Aspectos a corregir	Contenido
Normativa	ortografía, morfología y sintaxis
Cohesión	puntuación, nexos, coherencia
Coherencia	Selección de la información, progresión de la información, estructura del texto, estructura del

⁴⁰ Ibíd. (Cassany 2000, p. 39)

	párrafo.
Adecuación	Selección de la variedad, selección del registro
Otros	Disposición del texto en la hoja, tipografía, estilística.

Estos aspectos son algunos de los que usualmente se consideran a la hora de revisar un documento para continuar con su construcción. Entonces, son estos puntos sobre los cuales el que pretende examinar su escrito debe buscar enmarcarla en la pulcritud de un medio de comunicación.

2.4.4.5.3. Principios para la corrección de un escrito

Para Cassany (2000), la corrección es una actividad que debe cumplir con seis principios básicos, los cuales se presentan a continuación:

1. La corrección no debe ser ambigua: es necesario que los errores se pongan en evidencia de forma precisa.
2. Los errores deben ser reagrupados y catalogados: las categorías de los errores deben ser notadas también por el estudiante, y no sólo por el profesor; por ejemplo frente a la siguiente corrección:

Texto		Corrección
El cuadro cuarto y quinto son bastante Interesantes.	}	CONCORDANCIA (Sujeto-verbo)

3. Se debe estimular al estudiante para que vea las correcciones hechas, que las comprenda y que trabaje sobre ellas: una manera poco mecánica, pero eficaz, consiste en hacer que los niños, por ejemplo, copien en un cuaderno sus trabajos corregidos.
4. Se deben corregir pocos errores en cada escrito: es útil limitar la corrección de un escrito a un pequeño número de errores sobre los que el estudiante pueda realmente concentrarse.
5. El profesor debe estar dispuesto a aceptar el texto del estudiante: la corrección debe ser diferente según el tipo de estímulo que se dio y del género textual elegido por el estudiante

6. La corrección debe ser adecuada a la capacidad del estudiante: la corrección debe estimularlo a mejorar. Es bueno el hecho de que frente a muchos errores de ortografía, gramática, sintaxis, léxico y organización, el profesor se esfuerce también por poner en evidencia algún mérito, de modo que el estudiante tenga una clara conciencia de sus progresos y no sólo de sus errores.

2.4.4.5.4. Estrategias de revisión y corrección

Una de las estrategias de revisión y corrección es la corrección entre compañeros, pues:

“...generalmente, los estudiantes son mucho mejores como críticos y jueces que como autores de textos. La segunda es que la corrección de los compañeros constituye un excelente estímulo para la escritura. Una tercera razón es que la corrección entre compañeros permite el diálogo entre autor y corrector..., el autor del trabajo tiene la posibilidad de explicarle al corrector todo lo que a éste le resulta extraño u oscuro, aclarándose a sí mismo lo que quiere expresar” (Cassany: 2000, p. 135).

En ese sentido, “se pueden formar grupos de cuatro o cinco estudiantes como grupos de corrección”⁴¹. Así, cada grupo se le puede asignar una tarea específica, es decir que, cada grupo revisaría un aspecto de la redacción, un grupo revisaría ortografía, otro acentuación...de esta forma se conformarían los grupos de expertos que corrijan los trabajos de los redactores.

2.4.4.6. Redacción final

Para Cassany (2000), después de la revisión y de la corrección, la redacción debe ser, finalmente, pasada en “limpio”. La subdivisión del escrito en párrafos ayuda notablemente a la comprensión de la estructura del texto. Por lo tanto, la redacción final se constituye en un paso importante de la escritura donde se pone de manifiesto el resultado de un arduo trabajo de expresión de ideas.

La redacción final debe tomar en cuenta las observaciones realizadas en los procesos anteriores. De esta forma, la escritura de un texto tras un proceso de lectura, planificación,

⁴¹ Ibíd. (Cassany 2000, p. 136)

revisión y corrección puede verse pulcro y listo para ser presentado, así puede convertirse en un medio de comunicación que sirva para interactuar con un interlocutor.

2.5. HABILIDADES DE ESCRITURA

Entre las habilidades de escritura necesarias para ser competente comunicativamente se encuentran: la ortografía, el vocabulario, la cohesión, el uso de párrafos y la estructura global del escrito. El conjunto de estas habilidades desarrolladas en el proceso de la escritura de un texto indican si realmente una persona posee la competencia comunicativa escrita. Para comprenderlos individualmente se lo detalla a continuación.

2.5.1. Ortografía

La palabra ortografía proviene del griego ortho (recto) y graphos (escritura), lo que significa que la ortografía es el sistema de normas que rigen la correcta escritura de la lengua (Limachi: 2008, 25). De este modo, “la ortografía siendo parte de la gramática, entonces, se dedica a la correcta escritura de las palabras, mediante el acertado empleo de las letras como la grafemática, la acentuación, puntuación y otros aspectos auxiliares”⁴².

Por lo tanto, dentro de la ortografía se consideran los aspectos literal, puntual y acentual de la lengua. En ese sentido, “La ortografía nos enseña a emplear acertadamente las letras y los signos auxiliares de la escritura. Escribir con corrección ortográfica es signo inequívoco de la cultura del individuo” (Ortega: s/f.). En ese entendido, la ortografía es un indicador del conocimiento de la lengua.

2.5.2. Vocabulario

El vocabulario es el conjunto de palabras que domina una persona. Así, el vocabulario de una persona puede ser definido como el conjunto de palabras que son comprendidas por esa persona, o como el conjunto de palabras probablemente utilizadas por esta. El incremento del propio vocabulario es una parte importante tanto en el aprendizaje de idiomas, como en la mejora de las propias habilidades del idioma en el cual la persona ya es adepta. Por lo tanto, el cúmulo de palabras conocidas y usadas por un individuo para interactuar con la sociedad es lo que se viene a denominar como vocabulario (Limachi, 2008).

⁴² Ibídem (Limachi: 2008, 25)

Este término de vocabulario hace referencia a la amplitud, precisión y adecuación al registro del habla. Cuantas más palabras conozca y emplee una persona en sus relaciones comunicativas, cuanto más vocabulario tendrá. Todo esto beneficia al hablante, pues dispondrá de mayores recursos para expresar sus ideas. Sin embargo, la adquisición del vocabulario es un proceso muy complejo, el cual implica la lectura de textos y el uso del diccionario. Esto precisamente, debido a que no es suficiente tener una simple referencia de una palabra, es importante conocer su significado cabal, incluso se hace necesario saber manejarla en distintos contextos comunicativos.

Por lo indicado, se puede afirmar que el vocabulario es una de las fuentes del discurso de las personas. Este hace que el habla sea más fluida y cuente con mayor amenidad, lo que sin duda la hace agradable para el interlocutor. En base al cúmulo de palabras que se posea se puede expresar y no tender a repetir una y otra vez una misma palabra en el discurso sea este oral o escrito.

Más allá de lo mencionado, cabe decir que la riqueza de vocabulario en un individuo puede advertirse mediante ciertos indicadores como por ejemplo el uso de sinónimos en la expresión de ideas, el empleo de palabras que responden a la lengua y otros. En este sentido, el vocabulario es sumamente útil y valorable en la comunicación e interacción social.

2.5.3. Cohesión textual

La cohesión textual se relaciona con la corrección en la gramática oracional y el uso adecuado de conectores. Cuando se habla de cohesión se hace referencia necesariamente a la estructura interna de los párrafos, en el empleo eficaz de los nexos entre oraciones y de los nexos dentro de una misma oración. Para esto es preciso tener un conocimiento claro de la utilidad que cumplen los conectores y las conjunciones en la escritura de oraciones y párrafos.

En ese contexto, se denomina cohesión textual a la propiedad que permite que cada frase de un texto sea interpretada en relación con las demás. Por otro lado, la cohesión también es la manera de relacionar y unir las distintas palabras, oraciones y párrafos del texto. Esto significa que una oración y un párrafo son comprensibles en tanto y en cuanto se muestre relación entre las palabras y entre las oraciones.

En pocas palabras, la cohesión se da en el interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces entre palabras y oraciones para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación. De este modo la cohesión de un texto hace referencia al uso adecuado de conectores tales como las conjunciones y las preposiciones.

En ese sentido, la cohesión se refiere al aspecto sintáctico, es decir, la relación de las oraciones. Un texto tiene cohesión cuando cada oración se relaciona con las demás, y, de este modo, asegura la comprensión global del texto. Asimismo, existe cohesión de un texto cuando las diferentes oraciones se conectan entre sí formando una red de relaciones. Las relaciones se establecen entre el escritor (emisor) y el lector (destinatario) y se materializan en guías puestas en el texto por aquél a disposición de éste, con el fin de facilitarle su proceso de comprensión (<http://ucontinental.edu.pe/recursos>).

Por lo mencionado, “la cohesión depende, en gran medida, del tipo de conectores empleados. Estos no sólo se usan al inicio de los párrafos, también son fundamentales en el interior de los mismos. Las conexiones lógicas son el pegamento tanto de las macro como de las micro estructuras” (Sánchez y Osorio: 2006, 107). En ese orden de ideas, la cohesión se hace visible con el empleo de conectores tanto en el desarrollo de párrafos como en la construcción de textos.

2.5.4. Uso de párrafos

Los textos se constituyen de párrafos, para Luchetti (2005), “los párrafos son conjuntos de oraciones que se refieren a un mismo aspecto significativo, que están muy relacionados entre sí”. De este modo, el párrafo se convierte en un elemento básico de la escritura de textos.

Para una correcta expresión de ideas en un texto escrito, es preciso trabajar con párrafos, el uso adecuado de los mismos posibilitará la creación de un documento que muestre sólidamente lo que se pretende expresar. De esta manera, el párrafo se constituye en un mecanismo que ordena las ideas de manera sistemática y comprensible.

En ese entendido, un párrafo es una unidad comunicativa formada por un conjunto de oraciones secuenciales que tratan un mismo tema. Asimismo, está compuesto por un conjunto de oraciones que tienen cierta unidad temática. A su vez, es un componente del

texto que en su aspecto externo comienza con una mayúscula y termina en un punto aparte. Cada uno de ellos es una unidad que forma parte integrante del texto. Por ello se requiere que se entienda por sí solo y en relación con los demás párrafos que conforman un determinado texto.

Por lo general, un párrafo presenta dos elementos básicos: la oración principal y las oraciones secundarias. La oración principal es la oración que resume o engloba la idea que trata el párrafo. Esta oración puede encontrarse en el inicio, en medio o al final del párrafo. Por su parte las oraciones secundarias son aquellas que complementan, amplían y desarrollan la oración principal.

El manejo adecuado de los párrafos en la escritura de un texto evidencia el orden y secuencialidad de los pensamientos. Es decir que, mediante la escritura con párrafos las ideas se hallan desarrolladas plenamente y pueden fácilmente entenderse. La realidad es que los párrafos permiten que los interlocutores puedan percibir los mensajes en su integridad.

Por lo mencionado anteriormente, “el párrafo es una unidad intermedia, superior a la oración e inferior al texto, con valor gráfico y significativo. Tiene unidad significativa porque trata un tema, subtema o algún aspecto particular en relación con el resto del texto” (<http://pdf.párrafo>: 2016). En ese sentido, es una parte constitutiva del texto, que le da cuerpo al mismo. Por ello, el párrafo existe en relación con los demás y responde a la temática del texto.

Cualidades de un buen párrafo

Desde la perspectiva de Gómez (s/f), un párrafo debe poseer ciertas cualidades para establecerse en un elemento constitutivo del texto. Entre esas cualidades se tienen a las siguientes:

Claridad

Es la facultad de presentar las ideas en forma sencilla y directa, sin complicaciones ni trabas. Esta es una cualidad indispensable en el arte de escribir. La claridad, en fin consiste en armonizar el pensamiento y la palabra para que el lector pueda descifrar los mensajes escritos y darles el significado original.

Coherencia

Cada párrafo es un eslabón que le da continuidad a las ideas para que no haya saltos bruscos y no se rompa el discurrir de lo que se está escribiendo. Por lo tanto, la relación armónica de las ideas de un párrafo y otro marca la diferencia entre un párrafo coherente con todo el texto o no.

En ese entendido, consiste en ordenar la información de manera lógica y comprensible, lo cual tiene que ver con la estructura profunda del párrafo. El que escribe logra coherencia al seleccionar y organizar información relevante para que sea entendida por el lector. Se trata de relaciones en el nivel profundo del significado.

Densidad

La densidad se opone a lo superfluo, a los rodeos innecesarios. El escritor se ha trazado un plan para escribir; cuando tiene claro el objetivo propuesto y conoce a sus destinatarios, tiene la posibilidad de presentar el tema en forma directa. Así, cada palabra y expresión estarán cargadas de su contenido original y el lector no tendrá que hacer adivinaciones o falsas interpretaciones.

Propiedad y corrección

Escribir con propiedad es decir la verdad sin adornos. Referirse a la lógica y plantear los postulados con carácter de silogismos. Consiste en establecer correspondencia entre el pensamiento y la palabra. La corrección se refiere al empleo adecuado de los principios lingüísticos y de las normas académicas.

Concisión

Contrasta con el estilo ampuloso, inflado, cargado de comparaciones, de metáforas retorcidas y de adjetivos. Ser conciso es ser breve, sin ser lacónico ni telegráfico. De esta manera, una palabra es más elocuente que una cadena de expresiones redundantes.

Orden

Esta cualidad del estilo debería ser la primera, pero se ha dejado como cierre de las características de un buen párrafo para llamar la atención acerca de la necesidad e importancia de escribir ordenadamente para mostrarle al lector que sabe lo que hace y que

tiene consciencia de lo que escribe. Así, la tarea de escribir será más grata y más fructífero el mensaje.

2.5.5. Estructura global del texto

La estructura global del texto hace referencia al uso adecuado de mecanismos coherentes de todo el texto. Es así que se procura que el escrito esté excelentemente organizado con una secuencia lógica de las ideas. Para este caso, se hace importante la existencia de una relación entre los párrafos del texto y en ello, naturalmente importa el uso de las palabras de enlace o conectores.

Por otro lado, uno de los puntos relevantes que hacen a la estructura del texto es la exposición de una secuencia lógica de las ideas, una secuencia que puede traducirse en la presencia de introducción, desarrollo y conclusión del texto. De esta manera, se hace esencial percibir una secuencia lógica donde se inicia un tema, se ve su desarrollo y se contempla su conclusión.

Tras lo indicado, es importante mencionar que “dominar las técnicas y habilidades de la lengua escrita exige un largo proceso de aprendizaje que puede iniciarse en los primeros años de la infancia y que sobrepasa los límites de la escuela, el instituto y la universidad, pues se prolonga toda la vida del individuo” (Sánchez y Osorio: 2006, 114).

2.6. NIVELES DE DESEMPEÑO EN ESCRITURA

Dentro del ejercicio de la escritura, existen niveles de desempeño que son alcanzados por los individuos que la practican; antes de ver cuáles son estos, veamos qué son los niveles de desempeño.

2.6.1. Niveles de desempeño

Los niveles de desempeño son descripciones que señalan la medida en que las personas demuestran una determinada habilidad o capacidad. En esto, el desempeño conlleva el grado de desenvoltura que tiene uno en relación a un fin esperado.

En ese sentido, los niveles de desempeño dan a conocer los puntos que se pueden tender a alcanzar en una determinada habilidad. Entonces es comprensible la existencia de

categorías en el desarrollo de una situación, los cuales definen las condiciones de una persona respecto al desarrollo de una determinada habilidad.

En el ámbito educativo, el desempeño docente es:

“un conjunto de acciones concretas. El desempeño se entiende como el cumplimiento de sus funciones; este se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Asimismo, el desempeño se ejerce en distintos campos o niveles: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva. El desempeño se evalúa para mejorar la calidad educativa y cualificar la profesión docente” (Montenegro: 2003, p. 18).

Según el modelo educativo de Cuba uno de los indicadores de la dimensión pedagógica que se valora para medir el desempeño del docente es la calidad de su comunicación verbal y no verbal. Por otro lado, desde el modelo colombiano se toma en cuenta las elaboraciones de producciones escritas teniendo en cuenta la actualización en su área de estudio en uno de sus indicadores del desempeño docente⁴³.

2.6.2. Niveles de desempeño en escritura

Los niveles de desempeño en escritura se refieren a las descripciones que señalan la medida en la que se tiende a alcanzar una habilidad relativa a la escritura. Cada uno de los mismos presenta ciertas características que van de menor a mayor logro. En ese sentido, cada nivel ciertamente puede hallarse cerca o lejos de lo esperado.

Para la presente investigación, los niveles contemplados para la medición del desempeño en escritura fueron cuatro: Excelente a muy bueno con una ponderación de 8 a 10 puntos, bueno a regular de 5 a 7 puntos, deficiente a pobre de 3 a 4 puntos y muy pobre de 1 a 2 puntos. Cada uno de estos niveles comprende una escala de evaluación que va del 1 al 10. De estos niveles el mínimo o aquel que se encuentra más alejado con lo esperado es el muy pobre con una ponderación de 1 punto y el más cerca a lo esperado es el excelente a muy bueno que cuenta con una ponderación de 8 a 10 puntos.

⁴³ *Ibíd.* (Montenegro: 2003, p. 22)

2.7. PUBLICACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Una producción escrita pensada y elaborada por un docente destinada únicamente a la lectura de un docente o facilitador, no es un estímulo muy importante para que él pueda escribir con la seriedad estimada para una población mayor. Es entonces cuando se ve por conveniente y oportuno hablar de una producción escrita orientada a su publicación. Más allá de lo indicado existen muchos más motivos por los que se hace relevante publicar la producción escrita generada por las personas.

Entre las ideas referidas al por qué publicar, Alan Barker y Firoze Manji (2005), señalan que la publicación en revistas académicas o científicas puede ser importante por varias razones, una de las primeras es que los ascensos y las probabilidades de éxito en la carrera profesional de los académicos y los científicos por lo general dependen de la cantidad de trabajos que hayan publicado y de la frecuencia con que estos trabajos son citados por otros profesionales.

Asimismo, la publicación permite a otros investigadores reflexionar sobre los resultados que uno obtuvo. Ellos evaluarán las inferencias y conclusiones a las que se ha llegado en un trabajo con el fin de desarrollar sus propias ideas. Esos investigadores tal vez puedan cambiar los puntos de vista del autor de un texto como resultado.

Por otro lado, la publicación permite a otras personas evaluar y poner a prueba la posibilidad de reproducir los experimentos que uno hizo o la validez del trabajo. De este modo, la publicación es un medio oficial para agregar algo a la “suma del conocimiento humano”. Eso implica que lo que se publique debe ser algo nuevo.

A raíz de lo anterior, se tiene que una publicación busca dar a conocer ideas que no han sido vertidas por otros, lo esencial se concentraría en transmitir un mensaje adecuadamente, debido a que todas las buenas publicaciones científicas, académicas o populares tienen un mensaje. En los artículos de las revistas científicas, el mensaje a veces puede estar disfrazado bajo una apariencia “inofensiva”, pero está allí. Y que a pesar de que el formato de las publicaciones científicas o no es formal y aparentemente neutral, los trabajos bien escritos siempre tienen un mensaje claro, preciso y bien definido.

Para López (2004), “escribir es, por tanto, un valiosísimo instrumento de reflexión colectiva, que requiere una intención y un destinatario. Sin motivación para escribir, el escritor es un

escribano y sólo puede decir lo que le han dicho que diga. Sin destinatario, el alumno no se esmerará en pensar qué interesará al lector. Escribir para un profesor que lo sabe todo es escribir para un corrector, lo cual aniquila toda posibilidad de dar una respuesta expresiva original” (p. 20). En ese contexto, escribir con el objetivo de publicar los textos producidos conlleva en sí mismo la motivación de crear o escribir con mayor esfuerzo y dedicación ya que los pensamientos serán leídos por un público variado y amplio.

2.8. REVISTA

Desde la visión de la revista digital-Ubicuo (2016), es una publicación que contiene artículos que tiene un formato. Asimismo, es una secuencia de contenidos que tratan sobre un mismo tema y maquetados en páginas que, a su vez, están encuadradas en una misma publicación que se publica periódicamente.

Además, las revistas impresas son objetos físicos y, como tales, necesitan de una distribución física (almacenes, quioscos, correos, transportistas...). Cabe destacar también que gracias a la periodicidad de las revistas impresas, los lectores pueden optar por suscribirse a ellas y recibir los números cómodamente en su casa. Las revistas impresas suelen ser leídas por más de un solo lector, ya que son objetos compartibles.

Por otro lado, una revista es una publicación impresa que es editada de manera periódica (por lo general semanal o mensual). Al igual que los diarios, las revistas forman parte de los medios gráficos, aunque también pueden tener su versión digital o haber nacido directamente en internet.

Asimismo, la revista es una publicación que se realiza en forma periódica (por lo general semanal o mensual), sobre uno o varios temas de interés general o entretenimiento, que generalmente se hallan ilustradas. Cuentan muchas veces con publicidad para poder costear los gastos de producción. Al igual que los diarios, las revistas forman parte de los medios gráficos, aunque también pueden tener su versión digital nacido directamente en internet (Deconceptos.com).

Se considera este elemento en la presente investigación debido a que la revista es una publicación que se adecúa muy bien a la expresión de ideas y temáticas variadas. En ese sentido, una revista alberga textos de diferente índole y es más abierta a la creatividad de los

escritores. Por lo mismo, se proyecta como un medio eficaz para la comunicación de ideas, pensamientos y reflexiones de los docentes.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo está organizado de la siguiente manera: en el primer apartado, se da una explicación detallada el diseño metodológico que tiene la investigación; en el segundo, se da a conocer el tipo de investigación, variables, categorización de las mismas y diseño técnico; en el tercero, se expone, con el mayor detalle, las técnicas y los instrumentos empleados para desarrollar la investigación; consecutivamente, se da a conocer el universo investigativo y la muestra representativa que se tomará para desarrollar este trabajo, finalmente, se hace una explicación concreta del espacio y tiempo de la investigación.

3.1. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Para la presente investigación se empleará el diseño de investigación no experimental de tipo transversal o transeccional debido a que este trabajo se centra en determinar el nivel o estado de una variable en un momento dado. Asimismo, los diseños de investigación transeccional recolectan datos en un sólo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir una variable y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Mendez: 2001, p. 270).

Más allá de lo indicado, este diseño es transeccional descriptivo, esto porque tiene el objetivo de proporcionar una visión de una situación, que para el caso es la competencia comunicativa escrita de los maestros de El Alto. De ese modo, se basa en la observación de fenómenos tal y como se presentan en la realidad. Asimismo, no se presentan estímulos a los cuales se expongan a los sujetos del estudio. En ese sentido, según Quiroz (2009) los sujetos son observados en un ambiente natural en un momento determinado, es decir, el fenómeno ya existe y no necesita emprender estímulo o experimento alguno (p. 41).

3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo investigativo posee características de una investigación descriptiva debido a que busca describir situaciones, eventos y hechos. Esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Además es descriptiva porque su interés es

especificar las propiedades o características de un determinado fenómeno. (Hernández et al: 2007, p.108).

Asimismo, siguiendo las ideas de Moreno, et al (2003) los estudios descriptivos permiten aclarar y especificar adecuadamente un problema de investigación y, en consecuencia, están orientadas a la recopilación de información. Del mismo modo, describen precisamente lo que observa a través de la enumeración, la clasificación o la medición utilizando encuestas, entrevistas o cuestionarios.

En ese sentido, “se afirma que en investigaciones descriptivas se busca establecer cómo es y cómo se encuentra el objeto de estudio, la presencia o ausencia de algo, la frecuencia con que ocurre un fenómeno (prevalencia o incidencia) y en quiénes, dónde y cuándo se está presentando determinado fenómeno” (Moreno, et al: 2003, p. 40).

Por lo tanto, la investigación descriptiva

“Busca referir situaciones, especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno objeto de estudio. Desde el punto de vista científico, describir es medir, entonces se selecciona una serie de cuestiones, se mide cada una de ellas independientemente y se expone las mismas. Este tipo de investigación no se preocupa por buscar el origen o causas de la situación, se centra en medir con la mayor precisión posible el efecto que se manifiesta del fenómeno objeto de la observación” (Mejía: 2010, p. 18).

De esta manera, la presente investigación busca dar a conocer una situación real en un momento determinado. Así es que este trabajo investigativo se enfoca en medir un fenómeno que para el caso es el nivel de desempeño en escritura de los docentes de Unidades Educativas de El Alto, mostrándolo con la mayor precisión posible para tener un panorama claro del fenómeno estudiado.

Por ello, en este tipo de investigaciones “se muestra la realidad tal como se presenta, en las condiciones y circunstancias en que esta se presenta. No se provoca, no se simula, no se condiciona” (Villegas: 2005, 69). En ese marco, la investigación trata de ser el reflejo, lo más fiel posible, de una determinada realidad. Una realidad que es estudiada para que pueda servir de referencia para la resolución de problemáticas relativas a ella. Al respecto,

Ramírez y González (2008) indican que “para resolver diversos problemas educativos debe comenzarse por precisar las condiciones existentes en ese momento” (39). Por lo mismo, se tiene la necesidad de conocer la realidad para determinar futuras acciones a favor de la educación.

Por otro lado, es relevante indicar que “en una investigación descriptiva se formula sólo una variable”⁴⁴. Esta variable de trabajo busca ser el objeto de estudio de un proceso de investigación. En este sentido, la variable en este tipo de investigaciones es simplemente una.

3.3. VARIABLE

Variable de estudio: Competencia comunicativa escrita

Considerando que el tipo de investigación realizada es descriptiva, se cuenta con una variable que será observada y medida durante el transcurso del proceso de investigación. De acuerdo a Villegas (2010), la variable de una investigación descriptiva es sólo una y esta puede ser de distintos tipos, para esta investigación se trabaja con una variable explicatoria. Este tipo de variable son las referidas a las propiedades o son las propiedades del objeto de estudio que interesan directamente al investigador.

3.4. VARIABLES ATRIBUTIVAS

Las variables atributivas de la presente investigación son: El nivel y el grado académico de los sujetos de investigación.

3.5. OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE

En este acápite se detalla la variable con la que se trabaja en la investigación.

⁴⁴ Ibídem (Ramírez y González, 2008)

Tabla n° 4

“Competencia comunicativa escrita”

Variable	Definición conceptual
Competencia comunicativa escrita	Conocimiento y empleo eficaz del lenguaje como medio fundamental de comunicación. Esta aptitud se pone de manifiesto cuando se poseen las habilidades necesarias para ser competente comunicativamente: ortografía, vocabulario, cohesión, uso de párrafos y estructura global del escrito (Quintanilla: 2003, p. 2).

Tabla n° 5
OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE: COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	MEDIDAS	ESCALA	INSTRUMENTO	ÍTEM
Competencia comunicativa escrita	Conocimiento y empleo de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de lectura al día • Conocimiento del proceso de la escritura de textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencias • Habilidades practicadas 	Sí – No Mucho Poco Nada	Cuestionario	1-8
	Planificación de lo escrito Redacción de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación del texto escrito • Escritura de distintos de textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia • Tipos de textos 	Siempre Mucho A veces Poco Nunca Nada Textos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Informativos ○ Narrativos ○ Argumentativos ○ Explicativos 		
	Texto escrito • Ortografía	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura correcta de las palabras, los acentos, la puntuación y uso de las mayúsculas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de desempeño en escritura 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Excelente a muy bueno ○ Bueno a regular ○ Deficiente a pobre ○ Muy pobre 	Rúbrica de expresión escrita	-----
	• Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Empleo pertinente y variado del vocabulario para la expresión de ideas. • Combinación de distintas palabras para la formación de expresiones complejas en la escritura de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de desempeño en escritura 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Excelente a muy bueno ○ Bueno a regular ○ Deficiente a pobre ○ Muy pobre 		

Competencia comunicativa escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de párrafos 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de una variedad de oraciones completas y párrafos desarrollados con ideas creativas y claras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de desempeño en escritura 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Excelente a muy bueno ○ Bueno a regular ○ Deficiente a pobre ○ Muy pobre 	Rúbrica de expresión escrita	-----
	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesión textual 	<ul style="list-style-type: none"> • Empleo de redundancias. • Relación temporal en las formas verbales • Uso apropiado de conectores 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de desempeño en escritura 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Excelente a muy bueno ○ Bueno a regular ○ Deficiente a pobre ○ Muy pobre 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura global 	<ul style="list-style-type: none"> • Empleo adecuado de distintos mecanismos coherentes. • Organización del texto escrito bajo una secuencia lógica de las ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de desempeño en escritura 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Excelente a muy bueno ○ Bueno a regular ○ Deficiente a pobre ○ Muy pobre 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de lo escrito 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión del fondo y forma del texto escrito • Reconocimiento de dificultades en la escritura 	<ul style="list-style-type: none"> • Dicotómicas 	Sí – No	Cuestionario	9- 15
	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección de lo escrito 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección del escrito antes de presentarlo 	<ul style="list-style-type: none"> • Dicotómicas 	Sí – No		

Fuente: Elaboración propia en base al esquema del Dr. Tintaya, Porfidio (2009).

3.6. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS

Tabla n° 6

Operacionalización de las variables atributivas

DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA	ÍTEM	INSTRUMENTO
Características de la población	Nivel en el que trabaja	Ordinal	-	Cuestionario
	Grado académico	Ordinal	-	

Fuente: elaboración propia en base a Hernández Sampieri y otros 2014

3.7. DISEÑO TÉCNICO

En este apartado se dan a conocer las cuatro fases de construcción de las técnicas e instrumentos empleados en el desarrollo de la investigación. De esa manera, se da un detalle de la operacionalización de la variable, la selección y construcción de las técnicas e instrumentos respectivamente, la finalidad de cada una de las técnicas e instrumentos, la forma de validación de los instrumentos y la reconsideración metodológica. En ese entendido, se proporciona información de cada una de estas fases:

FASE A: Operacionalización de la variable

Esta fase comprende el momento de la operacionalización de la variable de trabajo donde se la define conceptualmente, vale decir que la variable o fenómeno específico con el que se trabaja en la investigación es determinada de modo concreto. Asimismo, esta definición de la variable obedece a criterios de operacionalización. En ese sentido, una variable es definida en función de aquellas operaciones que harán posible su medida o manipulación.

De acuerdo a lo mencionado, la operacionalización de la variable de trabajo fue realizada por la investigadora en base a todas las referencias bibliográficas consultadas. En esta operacionalización se estableció la definición de la variable, a partir de ellas se obtuvo las dimensiones y los indicadores que medirían dichas dimensiones. A partir de las dimensiones y los indicadores de la variable se estructuraron los instrumentos de trabajo de la presente investigación.

Por otro lado, se realizó la operacionalización de las variables atributivas de la investigación con el propósito de determinar con mayor claridad sus elementos y aspectos relacionados con la investigación. De esta manera, se tienen trazados los elementos que formarán parte del trabajo investigativo.

FASE B: Construcción de técnicas e instrumentos

Las dos técnicas de investigación: la encuesta y la revisión de textos escritos, fueron seleccionados en función a las características de los datos que se buscaba obtener, de esta forma, la encuesta fue adoptada principalmente debido a que se debía recoger información de un grupo amplio de sujetos; asimismo, la técnica de la revisión de textos escritos fue escogida en razón de que la investigación exigía no sólo la recogida de datos de los sujetos, sino de los textos escritos por ellos. En ese entendido, una revisión o examen de los escritos producidos por los sujetos de investigación fue bastante provechosa para este estudio.

Así, las técnicas empleadas para el trabajo investigativo fueron la encuesta y la revisión de textos escritos. La información obtenida a través de la encuesta, juntamente con los datos de la revisión de textos y la rúbrica dieron a conocer las condiciones y las características de la escritura de los docentes de la muestra seleccionada.

A su vez, la construcción de los instrumentos de cada una de las técnicas fue llevada adelante de la siguiente manera: el cuestionario, un instrumento de la técnica de la encuesta, fue desarrollado con preguntas cerradas que contenían opciones de respuesta. Las preguntas y las posibilidades de respuesta fueron estructuradas en base a la información de distintos textos referidos a los procesos de escritura. En tanto que la rúbrica de expresión escrita, instrumento de la técnica de la revisión de textos escritos, fue estructurado en base a dos importantes modelos de examen de textos escritos: el de la universidad Interamericana de Puerto Rico, recinto Ponce, 2002 y el de *la evaluación de las composiciones escritas* de Ana Galindo, 2016. Estas dos alternativas para la revisión de textos escritos fueron consideradas y posteriormente complementadas porque respondían a muchas de las exigencias que se exponían en los textos sobre escritura.

De esa forma, los instrumentos empleados para la investigación fueron: el cuestionario con preguntas cerradas y la rúbrica de expresión escrita con parámetros de evaluación de textos escritos. El primero, el cuestionario (ver anexo 1), fue elaborado para la recolección de datos

respecto a la manera en la que se dan los procesos de escritura de los maestros y maestras; el segundo, la rúbrica de expresión escrita (ver anexo 2) fue estructurado para la revisión de los textos escritos elaborados por los docentes en su ámbito laboral y académico. Ambos instrumentos de investigación se construyeron con el objetivo de establecer la realidad del nivel de desempeño en escritura de los docentes seleccionados, así el cuestionario permitió conocer las condiciones en las que los docentes realizan sus textos escritos y la rúbrica de expresión escrita coadyuvó en la determinación de los niveles de desempeño en escritura que presentaba cada uno de los escritos examinados.

La información de los instrumentos de investigación fue registrada en un capítulo aparte destinado a la exposición de los resultados de la investigación. Esta sección mostrará la realidad educativa y las necesidades de los maestros en relación a su escritura.

Asimismo, la estructuración de las técnicas e instrumentos de trabajo de la presente investigación respondió a dos elementos correlacionados y desplegados de manera secuencial. De esta forma, las técnicas e instrumentos fueron dispuestos en base a los objetivos de la investigación y a la categorización de la variable de estudio.

FASE C: Validación de instrumentos y técnicas

Para revisar el instrumento del cuestionario para la encuesta se pidió a un docente universitario de la Universidad Pública de El Alto (UPEA) de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social que lo evalúe, tras lo cual se tuvo observaciones en cuanto a la cantidad de preguntas, pues eran bastantes, además se vio que habían interrogantes similares que se podían unir y otras que no respondían a ninguna dimensión de la escritura y por lo mismo no tenían utilidad para la investigación. De este modo, el cuestionario realizado fue revisado y observado para la realización de los ajustes correspondientes.

Una vez estructurado el instrumento del cuestionario, se procedió a la validación del mismo a través de una prueba piloto. Esta prueba piloto fue realizada con un grupo de docentes de la Unidad Educativa “Luis Espinal Camps” Fe y Alegría de la ciudad de El Alto, distrito 3. En ese sentido, la muestra que se tomó para esta situación fue la siguiente: para validar las encuestas se aplicó este instrumento a nueve docentes, tres de cada nivel, quienes realizaron la prueba en un tiempo promedio de 8 minutos. A partir de esta prueba piloto se pudo evidenciar ciertas falencias en este instrumento, por un lado se vio que había un par de preguntas que no se comprendían a cabalidad. Frente a esto, se procedió a reconsiderarlas.

Por otro lado, para validar el instrumento de la rúbrica de expresión escrita se procedió a proporcionar este instrumento a dos expertos docentes universitarios de lenguaje de la Universidad Pública de El Alto para que lo revisen y realicen algunas apreciaciones al respecto. Estos expertos indicaron que el instrumento contenía elementos centrales para evaluar los niveles de desempeño en relación a la escritura y que sólo hacía falta aumentar algunos criterios más específicos en la parte de estructura global.

En todo caso, la validación de los instrumentos investigativos fue bastante favorable e interesante, debido a que se logró ver el nivel de comprensión de cada una de las preguntas y cuestiones consultadas a la población escogida. Asimismo, se dieron observaciones verbales y escritas acerca de la comprensión de los instrumentos. Dichas observaciones generaron posibilidades de mejora de los instrumentos.

FASE D: Reconsideración metodológica

Esta fase estuvo destinada a la reconfiguración o reconsideración metodológica de los instrumentos que fueron validados en la prueba piloto. En ese sentido, tomando en cuenta las observaciones verbales y escritas de los revisores y los participantes en esta prueba se reestructuraron los instrumentos en cuanto a la forma y al fondo de los mismos. En su mayoría, los instrumentos tenían algunos puntos generales, poco conocidos y comprensibles por la población seleccionada.

Considerando todas las observaciones se volvió a estructurar los instrumentos haciéndolos más comprensibles para la población a la que se destina. Los instrumentos elaborados después de la prueba piloto se encuentran registrados en el apartado de anexos de la presente investigación.

3.8. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Para desarrollar la presente investigación y lograr el objetivo propuesto por este, se trabajará con diferentes técnicas e instrumentos que coadyuvaron en la recolección de datos para la investigación. Cada una de las técnicas e instrumentos empleados serán detallados a continuación:

3.8.1. Encuesta

De acuerdo a Yapu (2006), la encuesta es un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra de sujetos. Esta técnica permite recabar información mediante respuestas de los sujetos encuestados, asimismo; se puede incorporar una amplia gama de temas, pudiéndose incluir aspectos objetivos (datos) y subjetivos (opiniones y actitudes). La información se recoge de forma estructurada, puesto que se formulan las mismas preguntas en el mismo orden y a cada uno de los individuos de la muestra, lo que permite la comparación de los sujetos.

En ese sentido, las respuestas se agrupan y cuantifican para examinarlas posteriormente mediante técnicas estadísticas. Por lo que la confiabilidad de la información dependerá de la existencia de errores de muestreo y de errores ajenos al muestreo (diseño del cuestionario, el trabajo de campo y el procesamiento de datos) (p. 249).

De acuerdo a lo indicado, la encuesta es una técnica de investigación muy útil para recoger información de una muestra amplia. Asimismo, brinda la posibilidad de obtener un mayor grado de fiabilidad en base a la estandarización de las respuestas y la formulación de las preguntas.

Esta técnica fue aplicada a la muestra seleccionada para la investigación, en este caso a 80 docentes de cinco unidades educativas de los distritos 4 y 6 de EL Alto 1. A su vez la técnica de la encuesta posee como instrumento al cuestionario, el cual se describe a continuación.

3.8.2. Cuestionario

Es “el instrumento más utilizado, para recolectar datos consiste en un conjunto de preguntas “(Hernández et al: 2007), las preguntas del cuestionario responden a una temática que se quiere conocer, en ella se encuentra una lista de preguntas que se proponen con un determinado fin.

Asimismo, “el cuestionario supone su aplicación a una población bastante homogénea, con niveles similares y problemática semejante. Se puede aplicar colectivamente, por correo o a través de llamadas telefónicas” (Méndez: 2001, 156). Por lo tanto, este instrumento de recolección de datos se configura en una herramienta útil para conocer la percepción de grandes grupos de individuos.

En ese sentido, “la ventaja fundamental que se le atribuye al cuestionario es que se puede obtener información de un número mayor de personas, con un considerable ahorro de recursos y tiempo” (Ramírez y González; 2008, 149). Entonces, esta herramienta de investigación cuantitativa permitirá recoger información de la muestra en un corto periodo de tiempo.

Este instrumento de tipo cuantitativo fue aplicado a 80 docentes de las Unidades Educativas seleccionadas quienes de forma individual respondieron a cada una de las interrogantes del cuestionario, esto para determinar aspectos referidos a los niveles de lectura, escritura y publicación de trabajos escritos desarrollados por ellos. Asimismo, el cuestionario se constituyó en un elemento que estableció indicios de la manera de escribir que tienen los docentes a partir de seis dimensiones: lectura de textos, escritura de textos, planificación, redacción, revisión, corrección y publicación de un texto escrito.

El cuestionario, de una plana y media, con quince preguntas cerradas y con opciones de respuesta, fue contestado en un tiempo de 8 minutos por cada uno de los docentes, quienes lo llenaron individualmente en sus respectivas aulas, a excepción de los maestros de la Unidad Educativa Miguel Graun, quienes aprovecharon el momento del receso de clases para responder a las preguntas del cuestionario en la secretaría del establecimiento. A nivel general la aplicación de este instrumento en la muestra seleccionada tuvo un tiempo de duración de cerca de un mes.

A su vez, el momento histórico en el que los docentes respondieron al cuestionario estuvo marcado por la participación de la mayoría de ellos en los cursos de formación continua promovidos por el Ministerio de Educación; lo cual muestra que la situación en la que se despliega este instrumento se relaciona con la vivencia de un nuevo proceso de formación en los educadores.

El cuestionario fue evaluado de manera cuantitativa tomando en cuenta la recurrencia presentada en las respuestas dadas por los participantes. Así, cada pregunta fue valorada viendo la cantidad de apoyo para cada opción. Teniéndose así en los resultados datos numéricos de cada una de las cuestionantes. Este proceso fue desarrollado en base a las siguientes normas de evaluación: balance de los puntos del encabezado del cuestionario: sexo, nivel y grado académico de los docentes, división de las preguntas en dimensiones, valoración de cada una de las alternativas de las preguntas.

Del mismo modo, este instrumento fue valorado por la investigadora, quien realizó la tabulación, ordenamiento y procesamiento de los datos derivados de cada uno de los cuestionarios. Todo este proceso valoró cada opción de respuesta elegida por cada maestra y maestro.

A su vez, el cuestionario fue validado a través de una prueba piloto realizada en una unidad educativa del distrito 3 de la ciudad de El Alto, donde 9 maestros respondieron al cuestionario en un tiempo de 8 minutos. Tras esta prueba se pudo establecer que se tenían muchas preguntas, algunas de las cuales no eran lo suficientemente comprensivas. En función a esta evaluación se pudo precisar mejor el cuestionario para su empleo en la muestra de la investigación.

3.8.3. Revisión de textos escritos

En la presente investigación se realizó una revisión de los textos escritos de los docentes. Esta revisión de textos escritos se constituyó en una técnica de recolección de datos de tipo cualitativo que permitió recabar información, a través de una valoración personal, que estuvo sujeta a un instrumento de carácter cuantitativo (la rúbrica de expresión escrita).

Para Hernández, et al (2007), la revisión de documentos o textos escritos son fuentes de información cualitativa que “permiten al investigador estudiar el lenguaje escrito y gráfico de los participantes. Es una forma no obtrusiva cuando no se les pide elaborarlos, y en este caso pueden ser consultados en cualquier momento y ser analizados cuantas veces sea preciso” (p. 470).

Asimismo, “una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central del estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinear sus y estatus actuales”⁴⁵.

Esta técnica fue empleada para la revisión de 86 textos escritos de los docentes, entre los cuales se hallaban informes, ensayos, columnas de opinión, notas informativas y sistematización de experiencias. El objetivo del mismo fue examinar cada uno de los escritos para determinar sus fortalezas y falencias y así establecer los niveles de desempeño en escritura que revelan dichos escritos.

⁴⁵ Ibídem (Hernández, et al, 2008, 470)

3.8.4. Rúbrica de expresión escrita

La rúbrica es una herramienta de calificación mayormente utilizada para evaluaciones subjetivas, complejas o imprecisas respecto a una cuestión. En ese sentido, la rúbrica consiste en una serie de criterios y estándares ligados a los objetivos de aprendizaje y usados por profesores y expertos a la hora de tener que evaluar la actuación de los alumnos respecto de la creación de artículos, ensayos u otros proyectos. En ese contexto, las rúbricas permiten estandarizar la evaluación de acuerdo con criterios específicos, haciendo la calificación más clara y transparente (www.definiciones.com).

La función principal de una rúbrica es la de hacer más simple y transparente la calificación a través de la aplicación de criterios específicos estandarizados. De esa manera, se logra conseguir una evaluación justa, acertada y fomentar el entendimiento⁴⁶.

Para Sotomayor (2015), una rúbrica es un instrumento que ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo de niveles que se corresponden con los objetivos de aprendizajes que define un profesor y permiten dar consistencia a la evaluación. La consistencia es particularmente útil cuando aquello que se está enseñando es una habilidad compleja y multidimensional, como la escritura. En la evaluación para el aprendizaje, entendida como un modo de obtener información útil sobre el desempeño del alumno, las rúbricas son un aporte por ser instrumentos que definen dimensiones, criterios y niveles.

Entre las características de una rúbrica se hallan: “enfocarse en medir un objetivo establecido (desempeño, comportamiento o calidad), usar un rango para el desempeño, contener características específicas del desempeño, ordenadas en niveles, para indicar qué tanto de un estándar se ha satisfecho” (Wikipedia.org. 2016).

Asimismo, “en una instancia académica o de aprendizaje, la rúbrica resulta ser una herramienta de calificación mayormente utilizada para realizar evaluaciones subjetivas respecto a una cuestión” (definición ABC: 2016). De esta manera, la rúbrica es una herramienta útil para evaluar aspectos personales.

“Las rúbricas ofrecen distintas ventajas entre las que se encuentra el de ofrecer una descripción precisa de las distintas posibilidades de respuesta o desempeño, lo que permite

⁴⁶ Ibídem (www.definiciones.com)

recoger información de mayor riqueza al evaluar. Al mismo tiempo, aporta “objetividad” a las apreciaciones respecto al logro de un objetivo” (definición ABC: 2016).

Entre los elementos básicos de una rúbrica se encuentran los criterios de evaluación, niveles de ejecución y los valores o puntuación según escala. En ese sentido, en la rúbrica de expresión escrita se hallan esos componentes expresados en: el criterio evaluado, los niveles de desempeño y la calificación asignada. A partir de estos elementos se analizan los textos escritos.

De acuerdo a Sotomayor (2015) citado por definición ABC: 2016, las rúbricas pueden ser de dos tipos: globales o analíticas. Las rúbricas globales describen el texto como un todo, ofreciendo una mirada general del desempeño del estudiante en la escritura de un determinado texto. Las rúbricas analíticas, en cambio, descomponen el texto en dimensiones aspectos de la actividad verbal. La gran ventaja de la rúbrica analítica radica en la desagregación de la información. Esto ayuda a poner atención en aspectos más complejos de la escritura. Este tipo de rúbricas se utilizan para evaluar las partes del desempeño del estudiante, desglosando sus componentes para obtener una calificación total.

Tomando en cuenta lo mencionado, la rúbrica que fue empleada para la investigación fue de tipo analítica, pues considera diferentes dimensiones, para este caso, habilidades de escritura que son evaluadas por separado y de manera integral. Es así que la rúbrica de expresión escrita empleada para determinar las características de los textos escritos por los maestros permitió examinar con mayor precisión cada uno de los textos escritos.

Cada uno de los 86 textos fue evaluado con la rúbrica de expresión escrita en un tiempo promedio de 15 minutos. El procedimiento seguido para ello fue el siguiente: se tomó un texto escrito juntamente con una rúbrica de expresión escrita para ver y señalar el puntaje obtenido en cada una de las habilidades de escritura detalladas en la rúbrica y al final determinar el nivel de desempeño del texto. De esta forma se registró en el instrumento de la rúbrica los puntajes alcanzados por cada habilidad y en algunos de los textos escritos se anotó alguna observación sobre las habilidades evaluadas, esto para determinar la presencia de errores cometidos en los escritos.

En relación a la estructura de la rúbrica de expresión escrita, ésta presenta cinco tipos de habilidades de escritura: ortografía, vocabulario, uso de párrafos, cohesión textual y estructura global; cada una de estas habilidades registra cuatro niveles de desempeño: muy

pobre, deficiente a pobre, bueno a regular y excelente a muy bueno. Estos niveles de desempeño están determinados de acuerdo a dos tipos de datos: unos cualitativos que indican las características de cada nivel y otro cuantitativo donde se tienen puntuaciones para cada nivel.

En cuanto a la forma de evaluación de este instrumento de investigación, es importante señalar que la valoración de la rúbrica de expresión escrita estuvo basada en los datos cuantitativos de cada uno de los textos revisados. En función de esos datos se pudo establecer con precisión el nivel de desempeño alcanzado por cada escrito.

Asimismo, las normas de evaluación fueron las siguientes: valoración de los textos escritos según cada una de las habilidades de la rúbrica, apreciación de los escritos de acuerdo a los criterios dados y los puntajes descritos, determinación de los niveles de desempeño por habilidad y por texto escrito.

El proceso de validación de este instrumento fue dado mediante una revisión de parte de dos docentes de la asignatura de lenguaje y redacción, de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Pública de El Alto, quienes examinaron los criterios de la rúbrica dotando de mayor precisión a algunos criterios. En ese sentido, la rúbrica tuvo ciertas observaciones en cuanto a la redacción de determinados criterios y la relación de unos y otros.

3.8.4.1. Niveles de desempeño en escritura considerados en la rúbrica

La herramienta de la rúbrica de expresión escrita (ver anexo 2) empleada para el presente trabajo de investigación combina dos modelos de examen de textos escritos: el propuesto por la universidad Interamericana de Puerto Rico, recinto Ponce, 2002 y el de *la evaluación de las composiciones escritas* de Ana Galindo, 2016. Esta rúbrica presenta cinco habilidades que son evaluadas de un texto escrito: ortografía, vocabulario, uso de párrafos, cohesión textual y estructura global; asimismo, cada una de ellas comprende cuatro niveles de escritura que están ordenados de mayor a menor grado: excelente a muy bueno, bueno a regular, deficiente a pobre y muy pobre. Estos niveles están determinados por un puntaje cuantitativo. En ese sentido, se tiene un primer nivel, el de excelente a muy bueno que contempla un puntaje de 50 puntos, esto considerando las cinco habilidades de escritura, cada una de ellas con una ponderación máximo de 10 puntos; el segundo nivel es el de bueno a regular que tiene un puntaje promedio de 35 puntos; el tercer nivel es de deficiente

a pobre que tiene como promedio de puntaje de 20 puntos y el cuarto nivel es el de muy pobre que contempla un puntaje de 10 puntos.

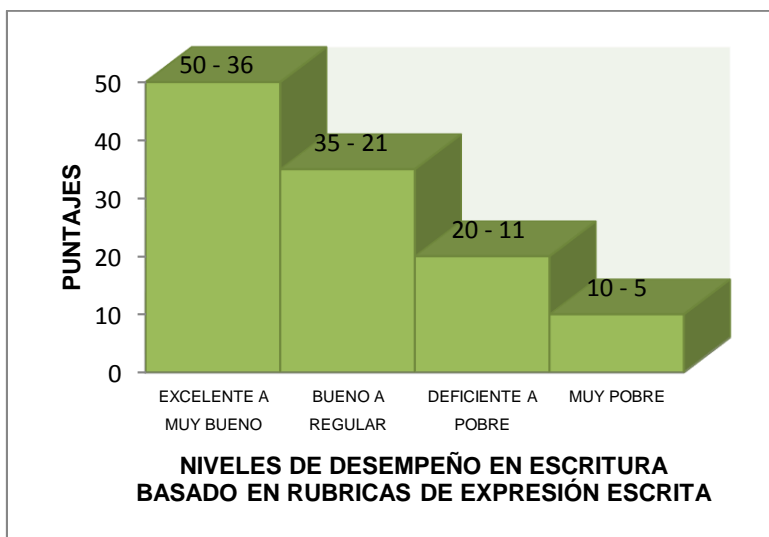
Estos cuatro niveles de desempeño muestran una relación de menor a mayor grado y de acuerdo a lo mencionado, cada nivel debe comprenderse del siguiente modo: el nivel muy pobre es de 1 a 10 puntos, el nivel deficiente a pobre comprende los puntajes de 11 a 20 puntos, el nivel bueno a regular va de 21 a 35 puntos y el nivel excelente a muy bueno va desde los 36 a los 50 puntos. En ese sentido, si el puntaje de un texto es de 28 puntos por ejemplo, esto significa que el nivel estaría entre bueno a regular. Por lo tanto, las puntuaciones cuantitativas determinan el nivel de desempeño alcanzado por los textos escritos de los docentes.

Del mismo modo, cada nivel contiene una descripción cualitativa de las características del texto escrito, la que se considera a la hora de evaluar el escrito. De este modo, la rúbrica de expresión escrita contempla elementos cuantitativos y cualitativos que permiten valorar convenientemente un texto escrito.

Para una mayor comprensión de los datos cuantitativos que presenta la rúbrica de expresión escrita, se expone el siguiente gráfico donde se muestran los niveles de desempeño en escritura y los puntajes de cada uno de ellos:

Gráfico A

Niveles de desempeño en escritura



Fuente: elaboración propia

3.9. POBLACIÓN Y MUESTRA

En este punto se dan a conocer: la unidad de observación, la población o el universo de estudio de la investigación y la muestra con la que se trabaja dentro de este proceso investigativo. Esto con el fin de describir a los sujetos de investigación y el espacio en el que se hallan.

3.9.1. Unidad de observación

La unidad de observación de este estudio son los profesores y sus composiciones escritas. Para la presente investigación se consideró cinco establecimientos educativos de los distritos 4 y 6 donde se hallan los docentes en los que se aplicó la investigación.

3.9.2. Universo

El universo de estudio está compuesto por los maestros en ejercicio de educación regular de Unidades Educativas fiscales y de convenio pertenecientes a los distritos educativos 4 y 6 de El Alto 1 que trabajan en los niveles de inicial, primaria y secundaria. De esta manera, se tiene 98 unidades educativas y 2450 docentes como universo de la investigación. Dentro de esta población, la unidad de análisis fueron los 80 maestros de educación regular de cinco Unidades Educativas de los distritos 4 y 6.

Asimismo, las características de la población sujeta de investigación fueron las siguientes: docentes en ejercicio de la ciudad de El Alto 1, docentes de los distintos niveles educativos de educación regular y pertenecientes a unidades educativas fiscales y de convenio. De este modo, la población definida para la investigación toma en cuenta a docentes con las particularidades descritas.

3.9.3. Muestra

Considerando que la muestra es un subgrupo de la población, un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población (Hernández, et al: 2002, p. 305), para la presente investigación se trabajó con una muestra de tipo no probabilística, puesto que la elección de los sujetos no depende de la

probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra⁴⁷.

En ese entendido, los sujetos de la muestra fueron seleccionados en función a la factibilidad y accesibilidad para la investigación, es decir, que los docentes que fueron parte de la investigación pertenecen a unidades educativas a las que la investigadora tuvo acceso. De esta forma, el tamaño de la muestra fue de 80 maestros de cinco establecimientos educativos de los distritos 4 y 6 de El Alto 1; de los establecimientos educativos: Almirante Miguel Graun, San Marcos, Técnico Ballivian, Carlos Palenque y República de Japón turno tarde. Dentro de los cuales se tiene a 41 maestras y a 39 maestros de los niveles de inicial, primaria y secundaria.

En consecuencia, de acuerdo a Bisquera (2004) la determinación de una población de estudio, desde una perspectiva no probabilística, supone un procedimiento de selección informal de la muestra, en función del investigador (p. 241). Entonces, la selección de un conjunto de sujetos como muestra de un universo mayor, obedece a criterios fijados por él o los investigadores, quienes eligen la muestra en base a las particularidades de la investigación llevada a cabo.

Tabla n° 7
Muestra de la investigación

Muestra	Masculino	Femenino
80 docentes	39	41

Fuente: elaboración propia

3.10. DELIMITACIÓN GEOGRÁFICA

La investigación sobre la competencia comunicativa escrita de los docentes de unidades educativas de El Alto 1 se realizó en cinco establecimientos educativos de El Alto 1, dos unidades educativas del distrito 6 y tres unidades educativas del distrito 4 que corresponden a cuatro zonas: Alto Lima, 16 de julio, Complejo y Villa Tunari. El desarrollo de cada una de

⁴⁷ Ibídem (Hernández; et al: 2002, p. 305)

las actividades que contempla este trabajo investigativo se dio en contextos de esas instituciones; en ese entendido, los escenarios empleados fueron ambientes de las Unidades Educativas elegidas.

Cada uno de los espacios geográficos utilizados para el despliegue de la investigación fue de gran utilidad para efectivizar de modo adecuado el proceso de trabajo investigativo. Por lo tanto, dichos ambientes se muestran altamente importantes para el desarrollo de la misma. En ese sentido, todos los establecimientos se constituyeron en lugares donde se trabajaron cada una de las etapas de la investigación.

3.11. DELIMITACIÓN TEMPORAL DEL ESTUDIO

La duración del proceso de investigación fue de un año y dos meses, ello desde la fase de revisión documental hasta la obtención de los resultados finales del trabajo y la estructuración del mismo. Cada una de las etapas se desarrolló de acuerdo a un cronograma previamente establecido. Sin embargo, de todas las etapas contempladas, la fase de aplicación de instrumentos tuvo mayor tiempo que las demás.

En ese sentido, en los primeros meses se realizó la revisión bibliográfica, posteriormente, la determinación de la problemática, la estructuración y validación de los instrumentos y finalmente se procedió a la aplicación y análisis de los instrumentos. En este periodo de catorce meses se desarrollaron acciones correspondientes a la estructuración de la investigación.

3.12. AMBIENTE DE INVESTIGACIÓN

De manera particular el ambiente de la investigación se redujo a tres espacios de trabajo bien determinados: por un lado, las aulas de cada uno de los docentes (de cinco unidades educativas) donde respondieron a las preguntas del cuestionario que fue parte de la técnica de la encuesta, por otro lado, la secretaría de uno de los establecimientos educativos y finalmente, la sala de docentes de la unidad educativa “San Marcos” que fue empleada para la revisión de los textos escritos de los docentes.

3.13. PROCEDIMIENTO

El procedimiento de la investigación puede ser sintetizado de la siguiente manera:

Tabla n° 8

Procedimiento de la investigación

N°	ETAPAS	DESCRIPCIÓN
1	Coordinación con los directores de las unidades educativas que forman parte de la muestra	Se procedió a dialogar con cada uno de los directores para determinar las fechas, el lapso de tiempo que se destinaría para el desarrollo de la encuesta y la modalidad de la misma.
2	Aplicación de la encuesta en la muestra establecida	Se aplicó la encuesta a la muestra seleccionada en un tiempo de un mes, debido a que se trabajó con una unidad educativa por semana.
3	Entrevista y coordinación con un docente de la carrera de Comunicación Social de la UPEA.	Se realizó una entrevista con el Lic. Ramiro Limachi (Director de la carrera de Comunicación Social UPEA), para establecer la forma de trabajo (contenido, criterios y forma de evaluación) con las rúbricas de expresión escrita y los textos de los docentes.
4	Revisión de los textos escritos en base a la rúbrica de expresión escrita	Se realizó la revisión de cada uno de los textos escritos mediante el empleo de la rúbrica de expresión escrita. Esta evaluación se la hizo por docente y unidad educativa de manera individual, aunque los puntajes fueron considerados en un mismo cuadro (ver cuadro n° 3).
5	Diseño de la propuesta de investigación	A partir de la base teórica consultada y el trabajo de campo realizado, se procedió a estructurar una propuesta referida a la manera de mejorar las deficiencias en escritura de los docentes de unidades educativas.

Fuente: Elaboración propia

3.14. RECURSOS

Los recursos empleados durante el desarrollo de la investigación fueron de dos tipos: materiales y humanos, los que se detallan a continuación:

Tabla n° 9

Recursos empleados en la investigación

Recursos	Elementos	Costo
Materiales	• Fotocopias e impresiones de la bibliografía de la investigación.	30 Bs.
	• Impresiones de los instrumentos	2 Bs.
	• Fotocopias de los cuestionarios	20 Bs.
	• Fotocopias de la rúbrica de expresión escrita	25 Bs.
	• Fotocopias de los textos escritos de los docentes.	30 Bs.
	• Refrigerio para los docentes	30 Bs.
Humanos	• 80 docentes
	• Un docente de la UPEA	150 Bs.
Total:		287 Bs.

3.15. CRONOGRAMA DE TRABAJO

El cronograma de la investigación fue el siguiente:

Tabla n° 10
Cronograma de trabajo

ACTIVIDADES	FECHAS														
	JULIO	AGOST.	SEPT.	OCT.	NOV.	DIC.	ENERO	FEB.	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOST.	SEPT.
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	■	■	■	■	■	■									
PROBLEMATIZACIÓN		■													
DISEÑO DE INSTRUMENTOS			■												
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS			■												
APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS				■	■										
TABULACIÓN DE DATOS						■	■								
ANÁLISIS DE DATOS								■	■						
REDACCIÓN DE CONCLUSIONES										■	■				
ESTRUCTURACIÓN FINAL											■				
COMPLEMENTACIÓN DE DATOS												■	■	■	■
ESTRUCTURACIÓN DEL TRABAJO SEGÚN LAS OBSERVACIONES												■	■	■	■

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

El presente capítulo trata acerca de los resultados obtenidos a lo largo de la investigación referida a la competencia comunicativa escrita de los maestros de El Alto 1 (distritos 4 y 6). Para ello se tomaron en cuenta los datos obtenidos mediante la aplicación de distintas técnicas e instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo. En función de la aplicación, análisis e interpretación de las técnicas de la encuesta y la revisión de textos escritos y los instrumentos del cuestionario y de la rúbrica de expresión escrita, se recogieron datos importantes para el trabajo investigativo. Estos datos se presentan en el siguiente orden: en primer lugar se consideran los resultados del cuestionario de la encuesta y segundo lugar, se desglosan los datos obtenidos de la rúbrica de expresión escrita que va relacionada a la revisión de los textos escritos.

Para un mayor entendimiento de los resultados emitidos se trabajó con el programa estadístico de Excel, esto debido a su capacidad gráfica en relación a las barras estadísticas que muestran distintos datos de manera comprensiva. En este sentido, sus hojas de cálculo permiten desarrollar procesos descriptivos de una investigación como la que se desplegó. Sin embargo, la prueba de hipótesis fue efectuada a través del programa estadístico de SPSS, el cual se lo empleó básicamente por su alto contenido de fórmulas estadísticas capaces de expresar distintas situaciones lógicas mediante gráficos variados.

De esa manera, se consideró pertinente la presentación de cuadros estadísticos que coadyuven en la comprensión de los resultados de cada una de las técnicas e instrumentos. Por lo tanto, los cuadros estadísticos de los datos rescatados de la encuesta presentan dos coordenadas: una es el eje "X" donde se encuentran las alternativas de respuesta de cada una de las preguntas y, otra el eje "Y" donde se hallan las secuencias con los porcentajes. Los resultados de carácter estadístico de la rúbrica de expresión escrita presentan igualmente dos coordenadas: una es el eje "X" donde se encuentran los aspectos evaluados en referencia a la expresión escrita de los docentes y los sujetos de la investigación y en el eje "Y" se hallan los puntajes obtenidos en cada habilidad de escritura evaluada. En ese

entendido, los resultados de la investigación se presentan a través de cuadros estadísticos seguidos de explicaciones con el mayor detalle posible.

4.1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA A DOCENTES DE EL ALTO 1 (Distritos 4 y 6)

En primer lugar, se dan a conocer los resultados referidos a la cantidad y los porcentajes de los sujetos que fueron encuestados, esto mediante una tabla y en segundo lugar, se presentan los datos obtenidos en cada una de las preguntas realizadas en el cuestionario de la encuesta.

En ese sentido, se pasa a presentar los datos de cantidad, porcentajes y grado académico de los maestros encuestados:

Tabla n° 11

Nivel educativo en el que trabajan los sujetos de investigación

NIVEL	CANTIDAD	PORCENTAJE
Inicial	8	10%
Primaria	26	32,5%
Secundaria	46	57,5%
TOTAL	80	100%

Elaboración propia

Esta tabla da a conocer la relación de la cantidad de docentes que fueron parte de la investigación de acuerdo al nivel educativo en el que trabajan. De esta manera, se tiene un mayor número de docentes del nivel secundario y primario, y una reducida cantidad de maestras del nivel inicial dentro de la muestra seleccionada para la investigación.

Tabla n° 12

Grado académico de los sujetos de investigación

GRADO ACADÉMICO	CANTIDAD	PORCENTAJE
Técnico superior	14	17%
Licenciatura	63	79%
Maestría	3	4%
Doctorado	0	-
TOTAL	80	100%

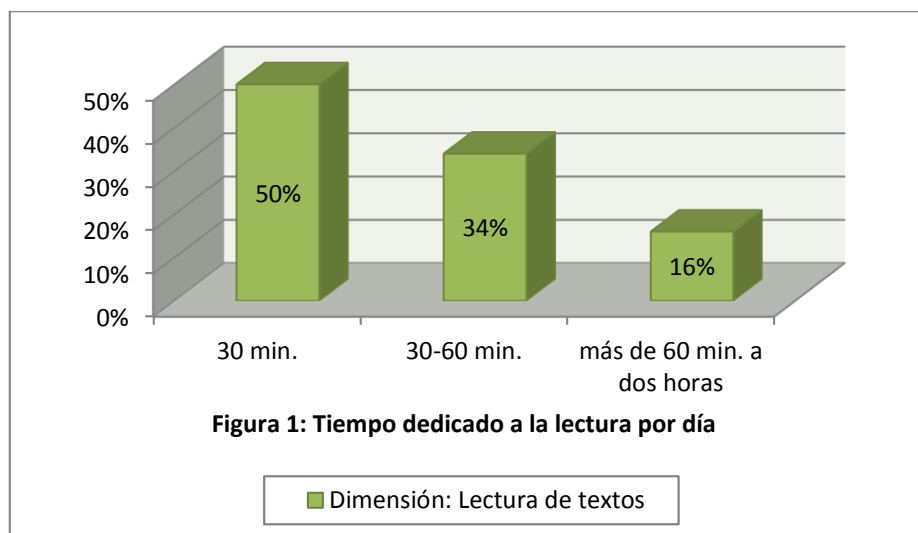
Elaboración propia

El total de sujetos que formaron parte de la investigación fueron 80 docentes. De éstos, la mayoría tiene el grado académico de licenciatura, pocos el de técnico superior, muy pocos el de maestría y ninguno posee el grado académico de doctorado. En ese entendido, el grado académico de los docentes, en su generalidad, es la licenciatura. Este hecho está relacionado con el programa de formación continua de maestros y maestros en ejercicio PROFOCOM desarrollado por el Estado, el cual ha permitido que los docentes puedan completar su formación en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros.

En cuanto a las interrogantes del cuestionario, se realizaron quince preguntas divididas en cuatro dimensiones relacionadas a la expresión escrita, en consecuencia se tienen quince cuadros que dan a conocer los resultados de cada interrogante. En ese contexto, se procederá a detallar y explicar las representaciones gráficas correspondientes a los resultados de la encuesta:

GRÁFICO N° 1

Tiempo dedicado a la lectura por día



Fuente: Elaboración propia

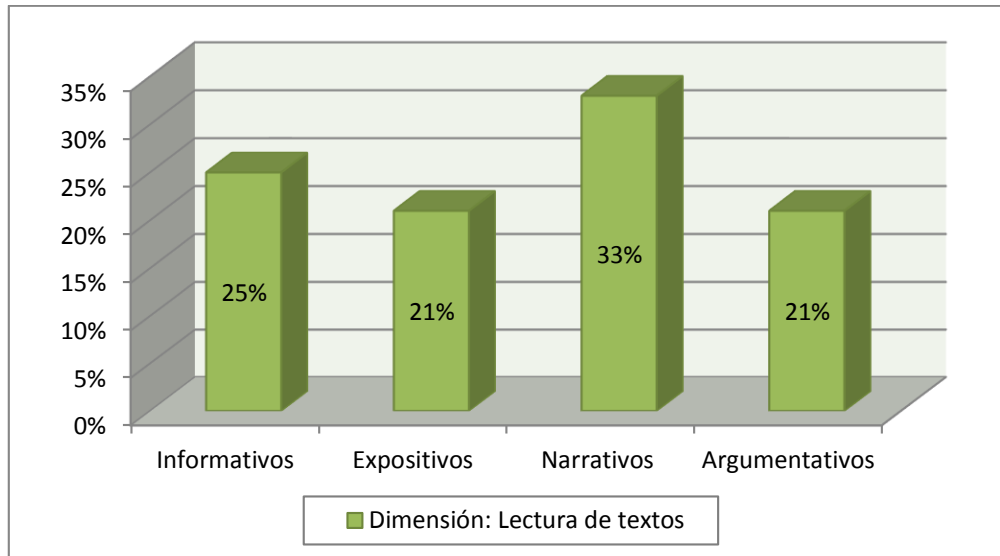
En el gráfico n° 1 se muestran los resultados de la primera interrogante de la encuesta realizada a un total de 80 docentes sobre el tiempo dedicado a la lectura por día. Esos datos dan a entender que la mayoría de las maestras y maestros consultados dedican poco tiempo a la lectura, únicamente 30 minutos al día; y menos de la cuarta parte de ellos lee más de una hora al día hasta dos horas. En este marco, la lectura de sólo 30 minutos se muestra como muy pobre en comparación al tiempo exigido por expertos en lectura, quienes recomiendan que se dedique mínimamente una hora de lectura al día para tener un buen hábito de lectura.

Todo ello significa que los docentes tienen hábitos de lectura, sin embargo, estos son escasamente practicados. Sin embargo, este hecho es una muestra positiva del accionar de los profesionales docentes para su desempeño en escritura, la que debe de fomentarse e irse incrementando cada vez más con diferentes procesos de lectura en ámbitos de preparación y formación docente.

Estos resultados corresponden a la dimensión de lectura de textos, pregunta n° 1. Fue tomado en cuenta debido a la relación intrínseca que posee la lectura con la expresión escrita. Por lo tanto, el tiempo dedicado a la lectura por parte de los docentes permite entender de alguna manera el nivel de desarrollo de su expresión escrita.

GRÁFICO N° 2

Tipos de textos que se leen con frecuencia



Fuente: Elaboración propia

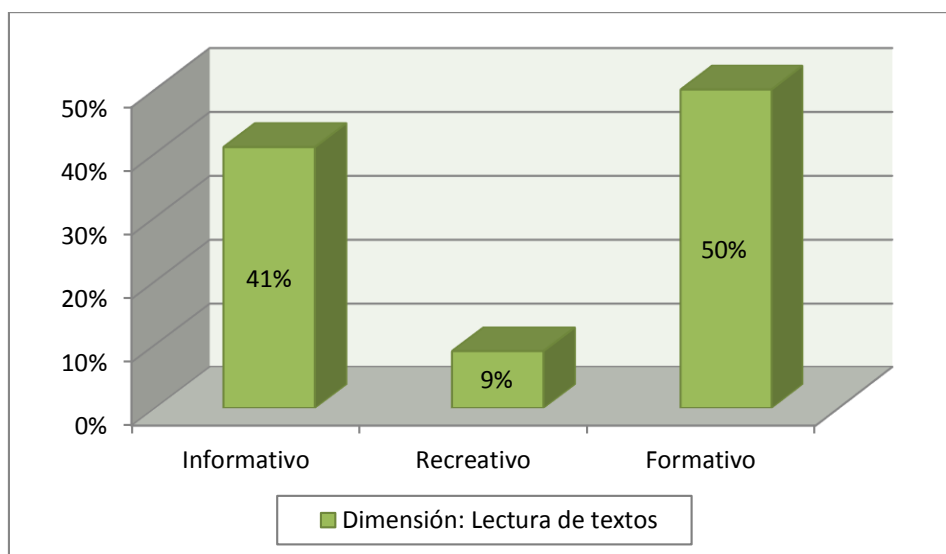
De los datos expuestos en este gráfico se puede deducir que una mayoría relativa efectúa la lectura de textos narrativos como cuentos, novelas y fábulas entre otras del ámbito literario, y los restantes docentes leen entre textos informativos que tienen mayor relación con el contexto periodístico y textos argumentativos tales como ensayos y trabajos académicos.

Por lo tanto, este resultado advierte que la preferencia de lectura de textos es variada entre los docentes de Unidades Educativas de El Alto 1 (distritos 4 y 6), aunque existe una tendencia mayoritaria de un 33% hacia la lectura de textos de carácter narrativo, lo que pone de relieve una relación estrecha de los docentes con los textos del ámbito de la literatura. Asimismo, estos datos dan a conocer que los docentes en su generalidad leen textos que no presentan bastante complejidad como lo son los textos narrativos a diferencia de los argumentativos. Sin embargo, la lectura de textos en sí contiene la posibilidad de incrementar los niveles de vocabulario de una persona y consecuentemente su nivel de escritura. De esta forma, se valora la lectura de textos narrativos que se hallan más próximos a la tarea educativa de muchos maestros.

Los resultados presentados corresponden a la dimensión de lectura de textos, pregunta n° 2. De este modo, se amplía el panorama de datos respecto a la lectura realizada por los docentes consultados.

GRÁFICO 3

Propósito de la lectura de textos



Fuente: Elaboración propia

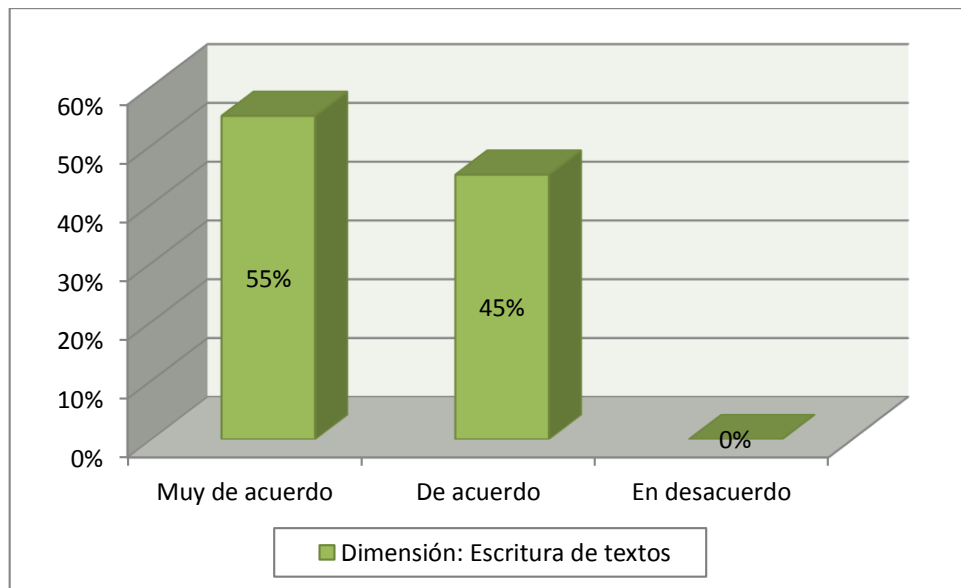
De este gráfico n° 3 se puede concluir que la mitad de los docentes participantes de la encuesta leen esencialmente con el propósito de lograr mayor formación, asimismo, un buen porcentaje lee buscando informarse y un pequeño grupo lee con la intención de entretenerse.

Por lo tanto, estos resultados revelan que la preocupación de los docentes se centra en dos aspectos casi equivalentes: en la formación y la información al momento de considerar la lectura de un texto. De este modo, estos dos propósitos de lectura están presentes en gran parte de las maestras y maestros de Unidades Educativas de El Alto 1 (distritos 4 y 6). En ese sentido, los datos expuestos en este gráfico indican que la intención de la lectura de textos por parte de los docentes se centra en la adquisición de conocimientos útiles para la labor educativa, puesto que se lee para tener mayor sapiencia sobre el área en el que él o la maestra trabaja, y por la necesidad de un mayor nivel de información.

Los resultados presentados corresponden a la dimensión de lectura de textos, pregunta n° 3. De este modo, se amplía el panorama de datos respecto a la lectura realizada por los docentes consultados.

GRÁFICO 4

La escritura como resultado de los hábitos de lectura



Fuente: Elaboración propia

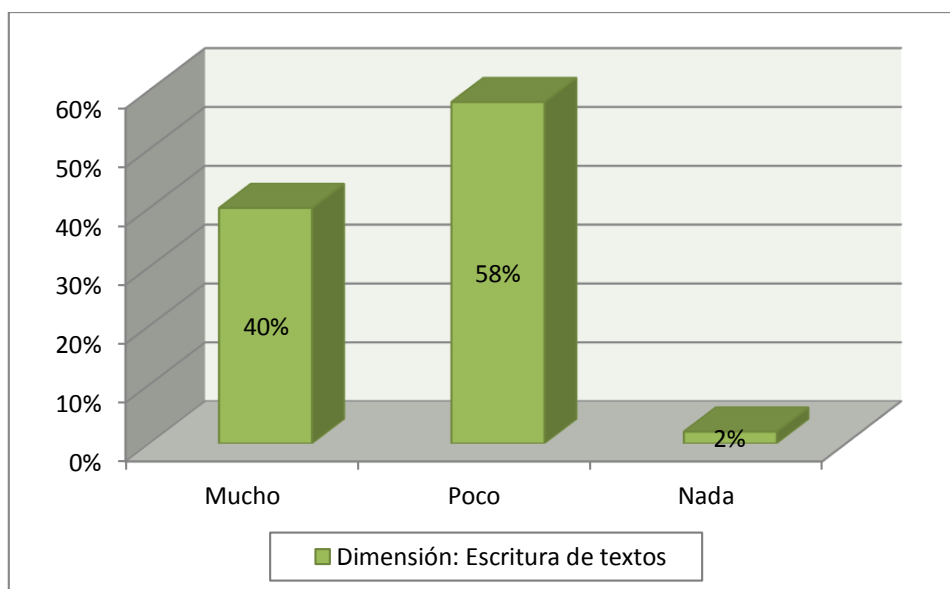
A partir de este gráfico se puede establecer que más de la mitad de los docentes afirman que están muy de acuerdo con la idea de que la escritura es la consecuencia de la lectura y un porcentaje no mucho menor menciona estar de acuerdo con lo propuesto.

Por lo tanto, estos resultados demuestran claramente que la totalidad de los docentes participantes de la encuesta considera que la escritura es resultado de procesos de lectura. En ese sentido, se hace evidente que los maestros encuentran la relación de correspondencia entre los procesos de escritura y lectura. Este resultado significa que se tiene consciencia de la influencia directa que ejerce la lectura en la escritura, sin embargo, este conocimiento no es suficiente como para motivar en ellos la práctica de la lectura y consecuentemente mejorar sus niveles de escritura.

Los resultados presentados corresponden a la dimensión de escritura de textos, pregunta n° 4. De esta manera, se rescatan datos referentes al conocimiento de la lectura y su relación con la escritura que tienen los docentes sujetos de la investigación.

GRÁFICO 5

Grado de promoción de la producción de textos en el ámbito laboral



Fuente: Elaboración propia

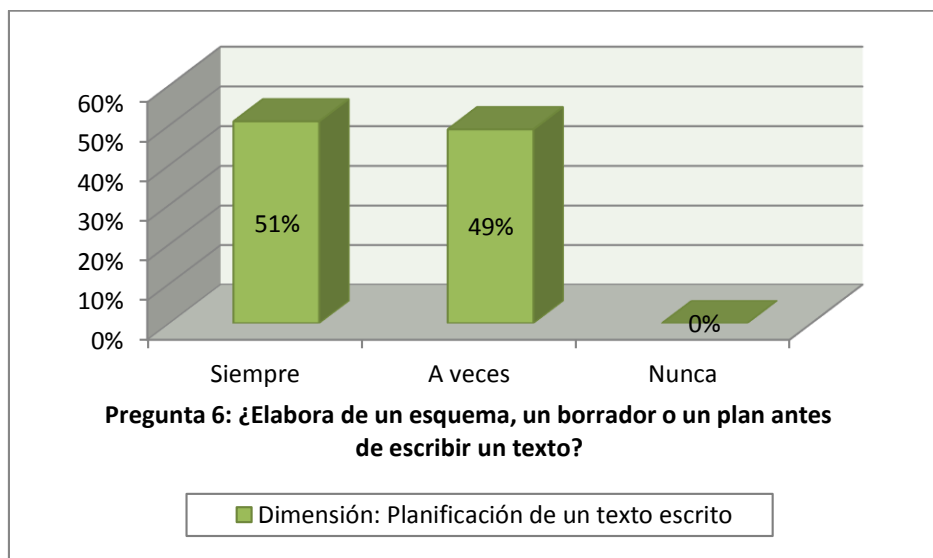
En base a este gráfico se puede establecer que la mayoría de las maestras y maestros señala que en su ámbito laboral se promueve muy poco la producción de textos, aunque existe un grupo considerable que indica que se promueve bastante esta actividad, y finalmente un reducido grupo que manifiesta que en su contexto laboral no se promueve la producción de textos.

Esto significa que en el ambiente educativo de los docentes no existe mucho impulso y desarrollo de la escritura. De esta forma, existen unidades educativas donde sus administradores, vale decir, los directores y el mismo plantel docente no valora la producción de textos como una manera de generar mayores conocimientos y mejores prácticas de escritura. En ese sentido, se tiene poca producción intelectual de parte de los docentes que se haya difundido a la sociedad.

Los resultados presentados corresponden a la dimensión de escritura de textos, pregunta n° 5. De esta manera, se rescatan datos referentes a la escritura de textos de los docentes sujetos de la investigación.

GRÁFICO 6

Elaboración de un esquema o un plan antes de escribir un texto



Fuente: Elaboración propia

Del gráfico n° 6 se puede deducir que, no hay mucha diferencia entre a opción de siempre y a veces en esta cuestionante, un poco más de la mitad de los consultados realiza habitualmente una planificación antes de la elaboración de un texto escrito, y la otra parte, cerca del 50%, efectúa esta planificación en algunas situaciones.

Por lo tanto, estos resultados dan a conocer que se tiene una cantidad considerable de maestras y maestros que realizan una planificación antes de redactar un texto. Esto significa, según lo expresado por los docentes, que se trabaja tomando en cuenta una de las etapas de la escritura en el proceso de la escritura de textos.

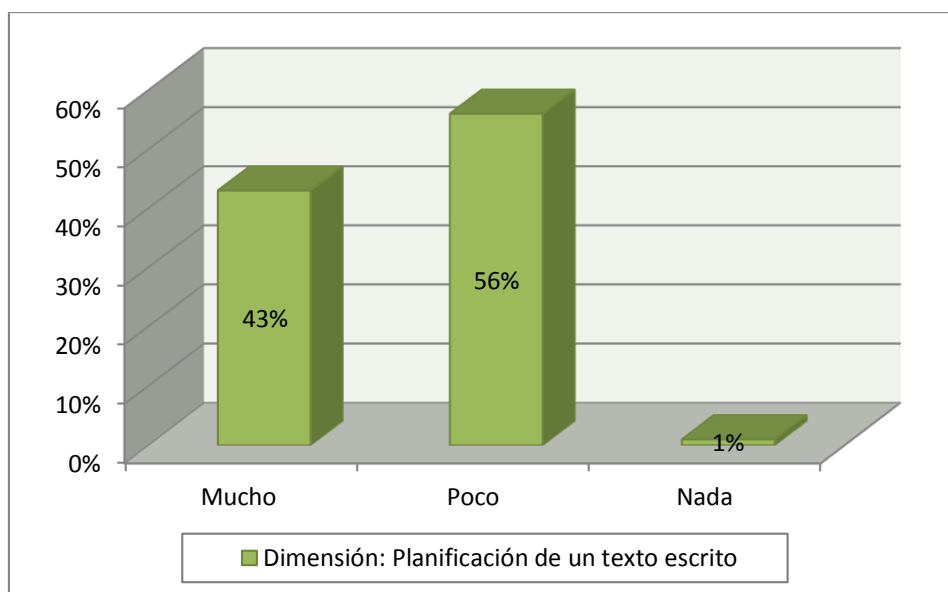
Paradójicamente con los resultados obtenidos en la revisión de textos, los datos de este gráfico demuestran que los docentes realizan la práctica de la planificación de lo escrito, sin embargo, esta acción no se constata completamente en los escritos de los docentes. Esta afirmación se da debido a que bajo una lógica de correspondencia entre la etapa de la

planificación y la ejecución de un texto escrito, este debería cumplir con lo planificado, pero se han visto textos donde no se verifican datos previstos en toda planificación como la delimitación del tema que se abordará en un texto o la buena organización de las ideas dentro del texto.

Los resultados presentados corresponden a la dimensión de planificación de un texto escrito, pregunta n° 6. De esta manera, se rescatan datos referentes a una de las etapas de la escritura de textos.

GRÁFICO 7

Conocimiento sobre el procedimiento de la producción de textos



Fuente: Elaboración propia

En función a los datos del gráfico N° 7 se puede afirmar que la mayoría de los docentes tiene poco conocimiento relacionado con el procedimiento de la producción de textos, un porcentaje significativo tiene mucho conocimiento al respecto y solamente un reducido grupo no presenta conocimiento sobre este punto.

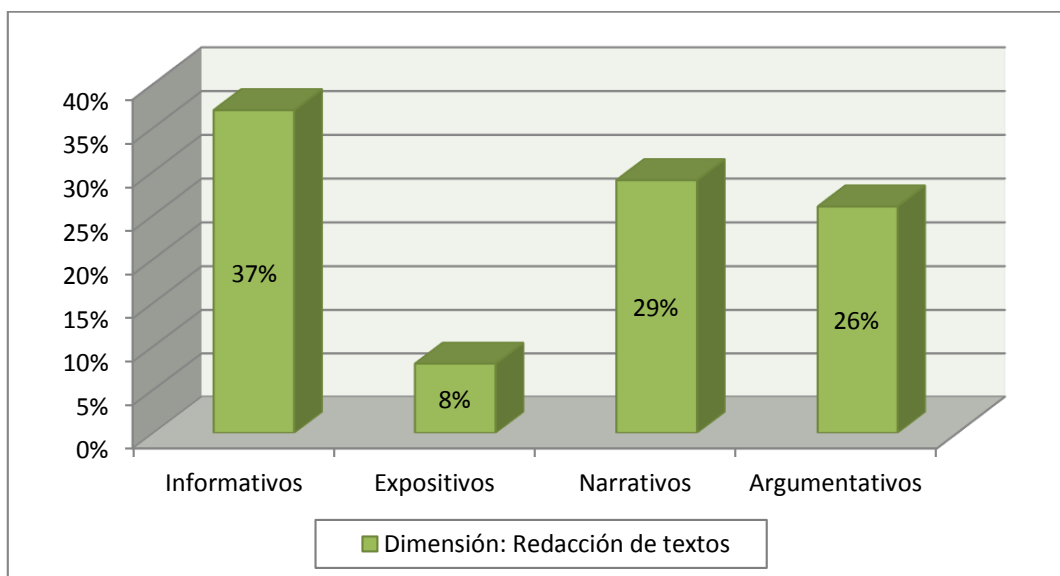
Por lo tanto, estos resultados revelan que muchas maestras y maestros conocen poco respecto a la forma de proceder para la elaboración de un texto escrito. De ello se desprende la idea de que existe un importante grupo de docentes del total de encuestados que no producen textos de la manera indicada dentro de los procesos de escritura porque

desconocen su ejecución en la práctica directa. De esta forma, estos datos ponen de relieve el hecho de que los docentes tienen conocimientos acerca del procedimiento de elaboración de textos escritos, algunos más que otros evidentemente, sin embargo, muchos de ellos no ponen en práctica esos conocimientos que se dicen poseer, puesto que se vieron textos escritos que no contaban con las revisiones y correcciones que todo texto debiera tener.

Los resultados presentados corresponden a la dimensión de planificación de un texto escrito, pregunta n° 7. De esta manera, se rescatan datos referentes a una de las etapas de la escritura de textos.

GRÁFICO 8

Tipos de textos que se escriben



Fuente: Elaboración propia

En base a este gráfico se deduce que la mayoría de los docentes escribe textos informativos como informes dirigidos a una autoridad, que para el caso llegaría a ser la o el director de una Unidad Educativa. Asimismo, se puede advertir que la tendencia a la escritura de textos literarios y argumentativos es también considerable, y por otro lado, se tiene un reducido grupo de profesores que escribe textos científicos.

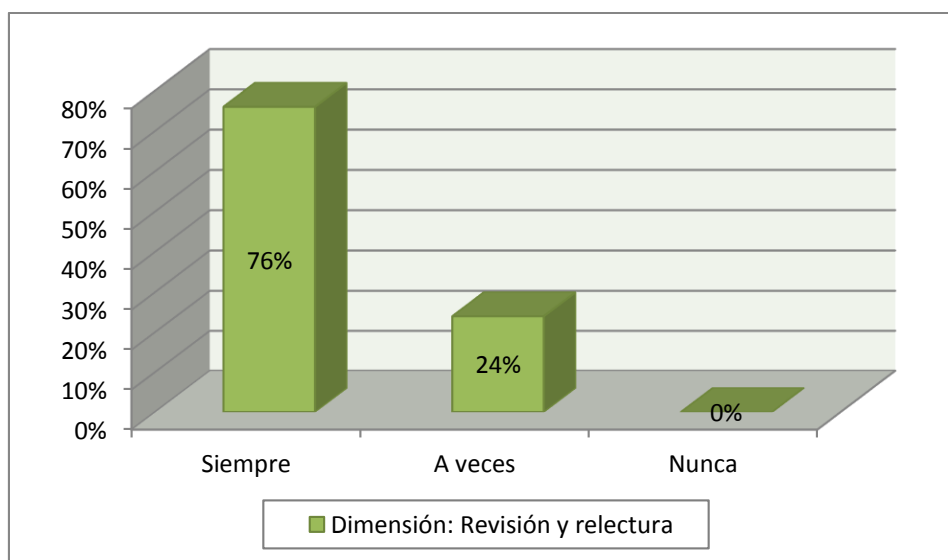
Estos datos permiten establecer los siguientes criterios: primero, que los docentes escriben de acuerdo a la situación en la que se hallan enmarcados bajo su profesión, es decir ellos

escriben lo que se les exige en su ámbito laboral, en este caso, textos de carácter informativo que son elevados a la autoridad correspondiente; segundo, que los docentes si bien indican que escriben textos de tipo narrativo y argumentativo, estos son escasamente practicados, pues de cada cinco textos informativos que ellos escriben, uno es argumentativo o narrativo, esto claramente se ve al revisar los textos escritos de los docentes a lo largo de un bimestre. Así los textos informativos son escritos constantemente, pero los otros no de la misma manera.

Los resultados presentados corresponden a la dimensión de redacción de textos, pregunta n° 8. De esta manera, se rescatan datos referentes a una de las etapas de la escritura de textos.

GRÁFICO 9

Lectura del texto durante y después de la redacción para revisarlo



Fuente: Elaboración propia

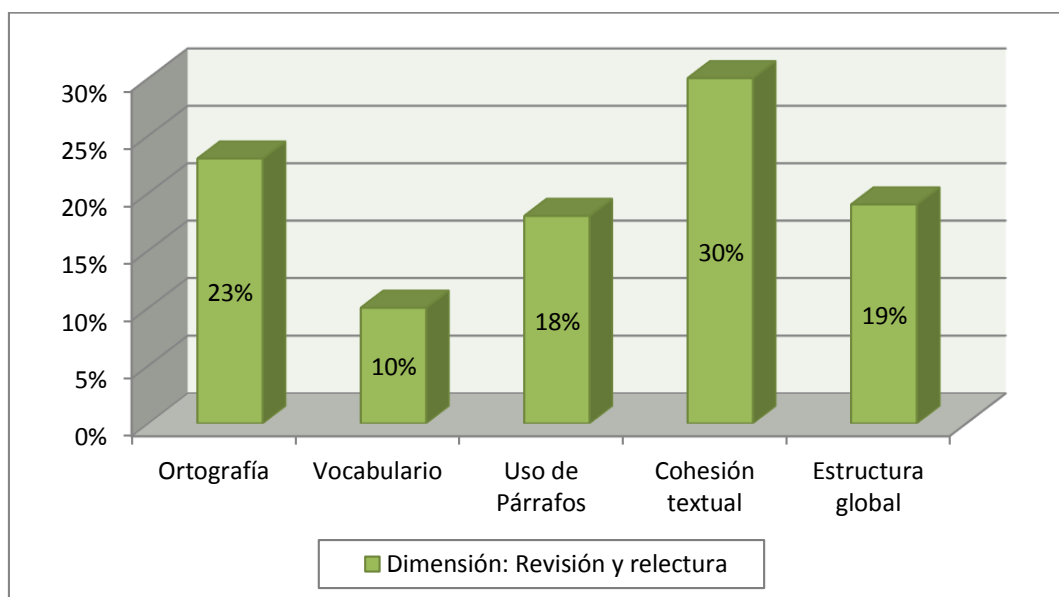
De este gráfico se puede deducir que la mayoría de los maestros efectúa la revisión de su texto durante el proceso de su escritura y al final del mismo. Esto significa que existe una preocupación por la escritura de un texto comprensible y pulcro.

Por lo tanto, estos resultados revelan que son bastantes los docentes que realizan una lectura de su texto escrito para revisar los errores que se presentan en él. Entonces, es evidente la práctica de la lectura durante la redacción de textos. Sin embargo, estos datos, extrañamente no concuerdan con la realidad evidenciada en los textos escritos por los

docentes donde no se percibe el hecho de que los docentes lean sus textos durante y después de la escritura de los mismos, pues si así fuera, estos no presentarían los errores de concordancia y cohesión que muchos de ellos presentan. Entonces es evidente que existe una contradicción entre lo que se dice que se hace y lo que realmente se ejecuta en la escritura de textos.

Los resultados presentados corresponden a la dimensión de revisión y relectura, pregunta n° 9. De esta manera, se rescatan datos referentes a una de las etapas esenciales de la escritura de textos.

GRÁFICO 10
Dificultades encontradas en el proceso de la redacción de textos



Fuente: Elaboración propia

De los datos de este gráfico se puede derivar que la mayor dificultad que tienen muchos maestros en la redacción de textos es la relacionada a la cohesión textual seguida de la ortografía.

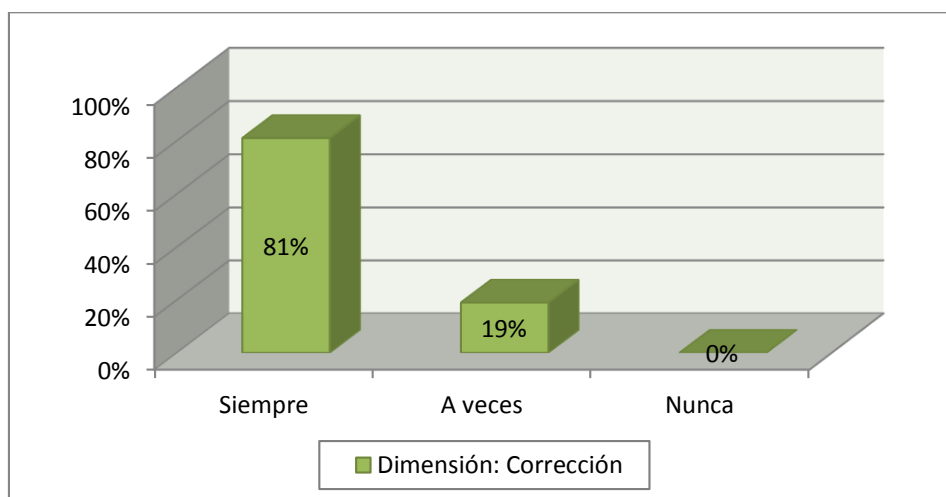
Por lo tanto, estos resultados permiten ver que la cohesión textual y la ortografía son las dificultades que más presentan los docentes al redactar un texto. En ese entendido, los problemas de relación entre las palabras variables de la oración y el mal uso de las grafías

son los que presentan los maestros. Este panorama da a conocer que las y los maestros perciben las deficiencias más frecuentes que tienen a la hora de redactar textos, sin embargo, pocos son los que ven que una de sus mayores deficiencias está relacionada al poco vocabulario que tienen para la expresión de sus ideas. Este hecho da cuenta de que muchos docentes no ven en la carencia de vocabulario el origen de las otras deficiencias, pues un poco conocimiento de palabras es también el resultado de una poca práctica de lectura.

Los resultados presentados corresponden a la dimensión de revisión y relectura, pregunta n° 10. De esta manera, se rescatan datos referentes a una de las etapas esenciales de la escritura de textos.

GRÁFICO 11

Corrección del texto escrito antes de su presentación



Fuente: Elaboración propia

A partir de este gráfico se puede concluir que la mayoría de las maestras y maestros de la muestra corrigen su texto escrito antes de presentarlo. Entonces se tiene un número significativo de docentes que realiza correcciones a su texto escrito y un grupo pequeño de docentes que efectúa la corrección en algunas ocasiones.

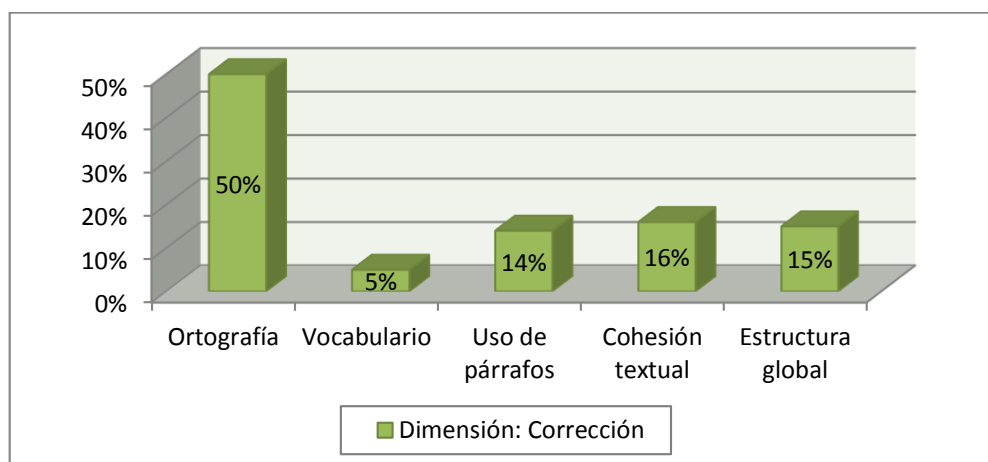
Por lo tanto, estos resultados dan a conocer que los docentes en su totalidad realizan la acción de corregir su texto escrito, muchos de ellos siempre y unos cuantos a veces. Asimismo, está claro que existe la preocupación por la presentación de un texto pulcro y

comprensible. Sin embargo, este panorama se ve contrapuesto negativamente con los textos revisados en los que no se aprecia lo indicado por los docentes en esta cuestión, pues si la mayoría de los docentes señala que realiza una revisión de sus escritos antes de presentarlo, deberían haber textos con pocos errores, empero eso no sucede con la mayoría de los textos escritos revisados donde se registran bastantes incorrecciones, muchas de las que pudieron haber sido subsanadas con una o dos lecturas.

Los resultados presentados corresponden a la dimensión de corrección, pregunta n° 11. De esta manera, se rescatan datos referentes a una de las etapas esenciales de la escritura de textos.

GRÁFICO 12

Aspectos que se corrigen del texto escrito



Fuente: Elaboración propia

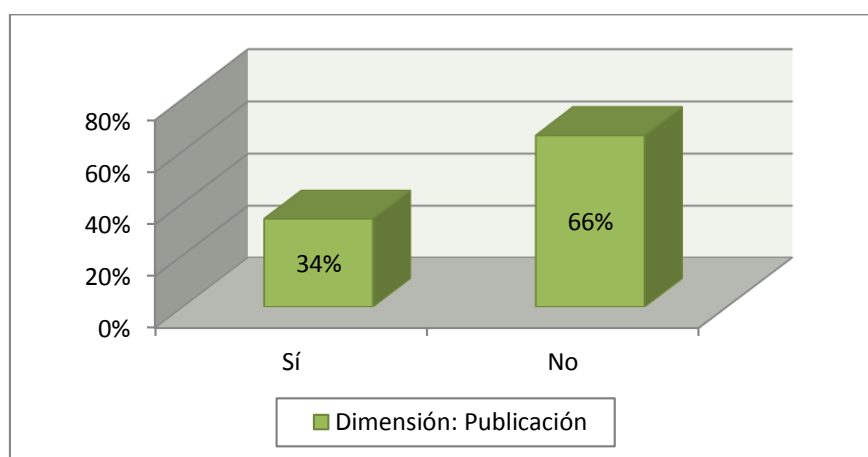
De los datos del gráfico n° 12 se puede derivar la idea de que la mayoría de los maestros corrige la ortografía de su texto escrito y que pocos son aquellos que corrigen los aspectos de vocabulario, uso de párrafos, cohesión textual o estructura global.

Por lo tanto, los resultados de esta pregunta revelan que el aspecto de la ortografía es el de mayor corrección entre los docentes cuando escriben un texto. Además, se puede advertir que si bien los docentes hallan dificultades básicamente en los aspectos de cohesión textual y ortografía, según datos del anterior gráfico, lo que más corrigen es la ortografía y no tanto así la cohesión textual. Este hecho permite establecer el siguiente criterio: los docentes tienen mayor conocimiento acerca de la ortografía, pues este es el aspecto que corrigen de

sus textos; y a pesar de que la deficiencia de cohesión textual también es percibida por mismos docentes, según el gráfico 10, esta no es atendida por ellos, pues carecen de los elementos necesarios para dicho cometido.

Los resultados presentados corresponden a la dimensión de corrección, pregunta n° 12. De esta manera, se rescatan datos referentes a una de las etapas esenciales de la escritura de textos.

GRÁFICO 13
Publicación de textos escritos



Fuente: Elaboración propia

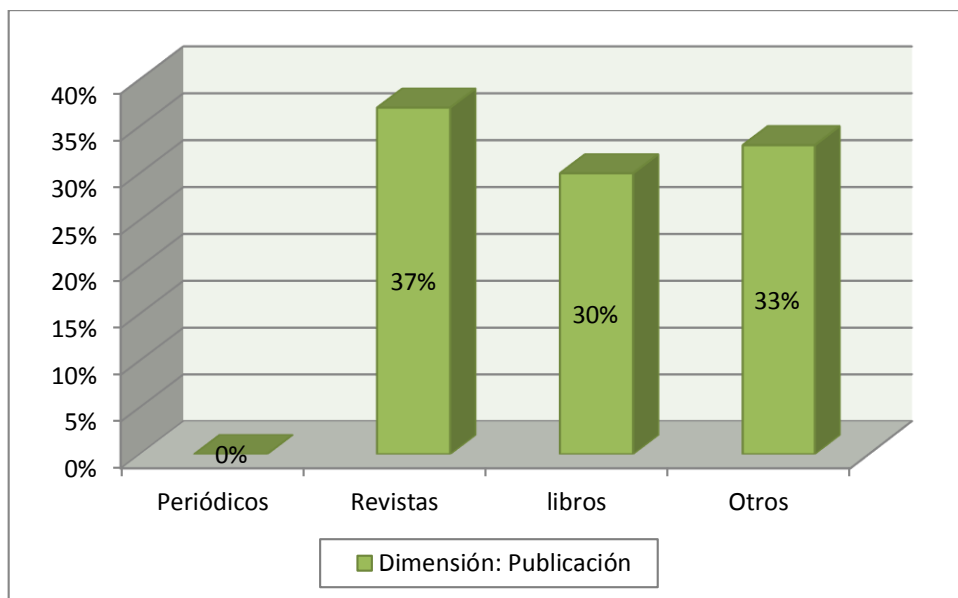
De este gráfico se puede concluir que la mayoría de los maestros no realizó una publicación de alguna producción intelectual propia. Por lo tanto, estos resultados revelan que gran parte de las maestras y maestros de las Unidades Educativas de El Alto 1 no ha producido ningún texto para ser publicado. En ese contexto, se puede afirmar que muy pocos docentes han sido parte de la publicación de revistas, periódicos estudiantiles, libros u otros.

Estos datos permiten establecer la siguiente deducción: los docentes escriben distintos tipos de textos que no tienen la intención de ser publicados, pues la publicación no es la finalidad de sus escritos. En ese sentido, si bien se realiza la práctica de la escritura entre los docentes, esta actividad no está realmente motivada, pues carece de un elemento estimulador y que exija una mayor dedicación del que escribe un texto: la publicación de los textos escritos.

Los resultados presentados corresponden a la dimensión de publicación, pregunta n° 13. De esta manera, se rescatan datos referentes al grado de producción de textos escritos que han sido publicados por parte de los docentes.

GRÁFICO 14

Tipos de publicaciones realizadas



Fuente: Elaboración propia

Los datos de este gráfico permiten afirmar que la mayoría de los docentes que publicaron textos escritos lo realizaron en revistas y los restantes profesores realizaron otros tipos de publicaciones entre los que se hallan cuentos, ensayos, formularios.

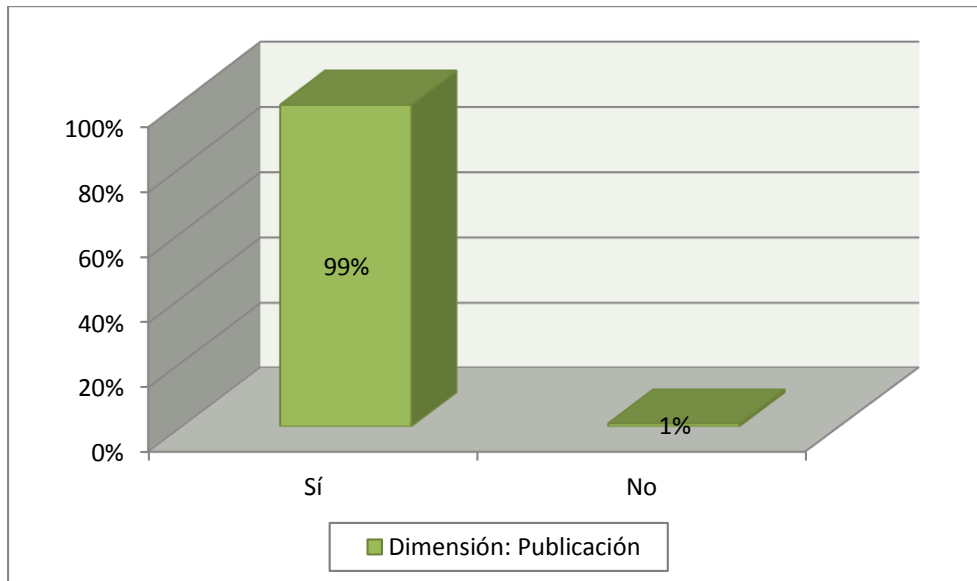
Por lo tanto, la información rescatada da cuenta de que la mayor parte de los docentes que efectuaron la publicación de su producción intelectual, lo realizaron en revistas donde participaron escribiendo artículos de distinta índole. De esta forma, se advierte una notoria participación de los docentes en la publicación de revistas.

En ese marco, los datos de este gráfico dan a conocer que si bien algunos docentes lograron publicar determinados textos, éstos fueron realizados preferentemente en revistas. De este modo, las publicaciones periódicas como las revistas gozan de mayor aceptación por los docentes en comparación a los otros tipos de publicaciones.

Los resultados presentados corresponden a la dimensión de publicación, pregunta n° 14. De esta manera, se rescatan datos referentes al tipo de publicaciones realizadas por los docentes.

GRÁFICO 15

Grado de aprobación de la capacitación en los procesos de redacción de textos



Fuente: Elaboración propia

Este conjunto de datos del gráfico n° 15 permite establecer que existe una intención clara y una buena predisposición de las maestras y maestros sobre la capacitación en los procesos de escritura.

Por lo tanto, estos resultados revelan que casi la totalidad de los docentes apoya la noción de recibir una capacitación en la escritura de textos, lo que da paso a la generación y/o apertura de espacios de mayor preparación a las maestras y maestros de Unidades Educativas de El Alto.

Los datos presentados en este gráfico muestran que existe una amplia aceptación y predisposición de parte de casi la totalidad de las maestras y maestros por mejorar su nivel de escritura. De este modo, se puede contar con la voluntad de los mismos para llevar adelante un proyecto o un programa de capacitación en el ámbito de la escritura.

Asimismo, los resultados presentados corresponden a la dimensión de publicación, pregunta n° 15. De esta manera, se rescatan datos referentes al nivel de aceptación de una capacitación en escritura para docentes.

4.2. RESULTADOS DE LA RÚBRICA DE EXPRESIÓN ESCRITA

La rúbrica de expresión escrita (ver anexo n° 2) fue un instrumento valioso para la evaluación de los textos escritos de los docentes de Unidades Educativas de El Alto 1 (distrito 4 y 6). Esta herramienta de la rúbrica de expresión escrita empleada para esta investigación combina dos modelos de examen de textos escritos: el de la universidad Interamericana de Puerto Rico, recinto Ponce, 2002 y el de *la evaluación de las composiciones escritas* de Ana Galindo, 2016. Además de ello, esta rúbrica fue revisada por dos expertos en escritura de textos. De esa manera, la rúbrica presenta cinco habilidades que se evalúan de un texto escrito: ortografía, vocabulario, uso de párrafos, cohesión textual y estructura global; asimismo, cada una de ellas cuenta con cuatro niveles de escritura: excelente a muy bueno, bueno a regular, deficiente a pobre y muy pobre, cada uno de estos niveles está determinado por un puntaje cuantitativo. Del mismo modo, cada nivel contiene una descripción cualitativa de las características del texto escrito.

Con esas especificaciones, la rúbrica de expresión escrita fue empleada para la evaluación de 86 textos escritos de las maestras y maestros de la muestra seleccionada. Entre los textos revisados y evaluados estuvieron informes presentados por los docentes a la dirección del establecimiento en el que trabajan, artículos publicados en distintas revistas educativas, relatos escritos para la licenciatura del PROFOCOM, ensayos elaborados en la primera versión de Maestría de este mismo programa y actas de las reuniones educativas redactadas por docentes. Cada uno de los textos fue evaluado en dos oportunidades: por la investigadora y por un experto en escritura (un docente de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la UPEA).

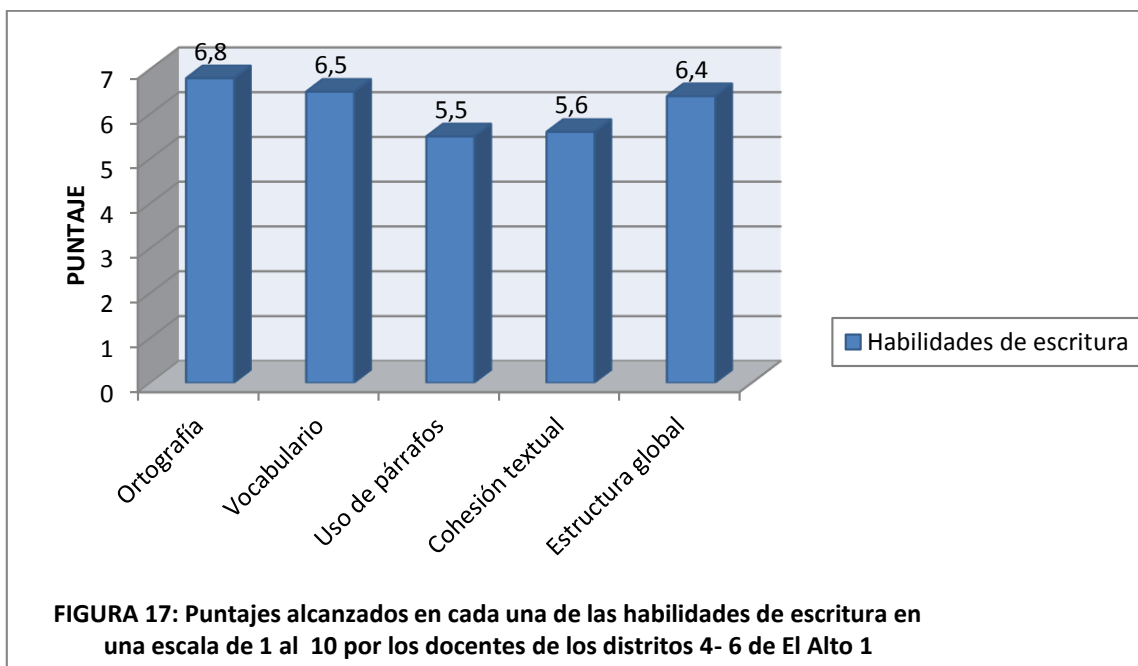
Por lo tanto, los resultados de la evaluación de los textos escritos de los docentes empleando la rúbrica de expresión escrita toman en cuenta los datos de cada evaluador de manera fusionada. Es así que se presentan los resultados que combinan los datos rescatados por los evaluadores.

Sin embargo, antes de dar un reporte detallado de los resultados del empleo de este instrumento, primeramente se pasará a puntualizar los niveles de escritura que se

consideran en esta herramienta de investigación. Esto con el objetivo de dar a conocer los grados de escritura con los que se trabaja en la presente investigación.

GRÁFICO 16

Niveles de desempeño en las habilidades de escritura de los docentes sujetos de investigación



Fuente: Elaboración propia

El gráfico n° 17 muestra los puntajes promediados que se obtuvieron de los 86 textos escritos revisados de los docentes de Unidades Educativas de El Alto 1 en un rango del 1 a 10 puntos por habilidad. De este modo, estos datos permiten ver el grado de desarrollo de cada una de las habilidades de escritura evaluadas. Así, se puede establecer que la habilidad de la ortografía alcanzó un puntaje de 6,8 puntos lo que significa que esta habilidad se halla en el nivel de bueno a regular; por otro lado, la habilidad de vocabulario obtuvo 6,5 puntos lo que lo ubica en el nivel de bueno a regular; asimismo, la habilidad de uso de párrafos logró 5,5 puntos lo que lo sitúa en el nivel de bueno a regular; del mismo modo, la habilidad de cohesión textual obtuvo 5,6 puntos lo que significa que se encuentra en el nivel de bueno a regular y finalmente la habilidad de estructura global alcanzó 6,4 puntos lo que quiere decir que se halla en el nivel de bueno a regular.

Estos datos ponen de relieve que el nivel de desempeño en escritura en cada una de las habilidades se halla en el de bueno a regular, esto según la puntuación de los niveles de escritura de la rúbrica de expresión escrita empleada en este estudio. De ese modo, las habilidades de ortografía, vocabulario y estructura global se hallan más próximos al nivel bueno y las habilidades de uso de párrafos y cohesión textual se encuentran cerca del nivel regular. En todo caso, todas las habilidades se hallan en un mismo nivel, denominado por la rúbrica, de bueno a regular.

Haciendo un análisis detallado de cada una de las habilidades, se puede advertir que en la habilidad de ortografía se hallaron falencias en relación a un mal uso de las grafías, confusión en el empleo de la b y la v por citar un caso; asimismo hubieron fallas en el uso de los signos de puntuación. En este punto se pudo ver que en muchos textos no se tiene un uso de los puntos seguidos y existe un mal manejo de las comas, haciéndose así el texto poco claro. En cuanto a la habilidad del vocabulario se observó que algunos textos redundan en algunas expresiones, lo que es resultado de un escaso manejo de los sinónimos en la escritura. Por otro lado, en la habilidad del uso de párrafos se identificaron dos falencias casi comunes en la mayoría de los textos: uno la falta de una oración principal en los párrafos y la escritura de una sola oración por párrafo. Esto evidentemente, hace que los párrafos sean extremadamente cortos y poco explicativos.

Asimismo, en la habilidad de cohesión textual se hallaron varias falencias entre las que se tienen problemas de cohesión entre las palabras variables de la oración, básicamente y de forma recurrente entre el verbo y el sustantivo (ver anexo 3) así como entre el verbo y los adjetivos. Es por ello que muchas de las ideas expresadas no poseían la claridad que se esperaba. En ese contexto, la mayoría de los textos revisados presentaron, de menor a mayor grado, problemas de cohesión textual.

Por otro lado, en la habilidad de estructura global se presentaron falencias relacionadas al poco uso de conectores o palabras de enlace entre párrafo y párrafo. Igualmente, se tuvieron algunos textos que no presentaban la estructura básica del texto: inicio, desarrollo y conclusión y solamente dan un “pincelazo” del tema a tratarse sin exponer el desarrollo del mismo.

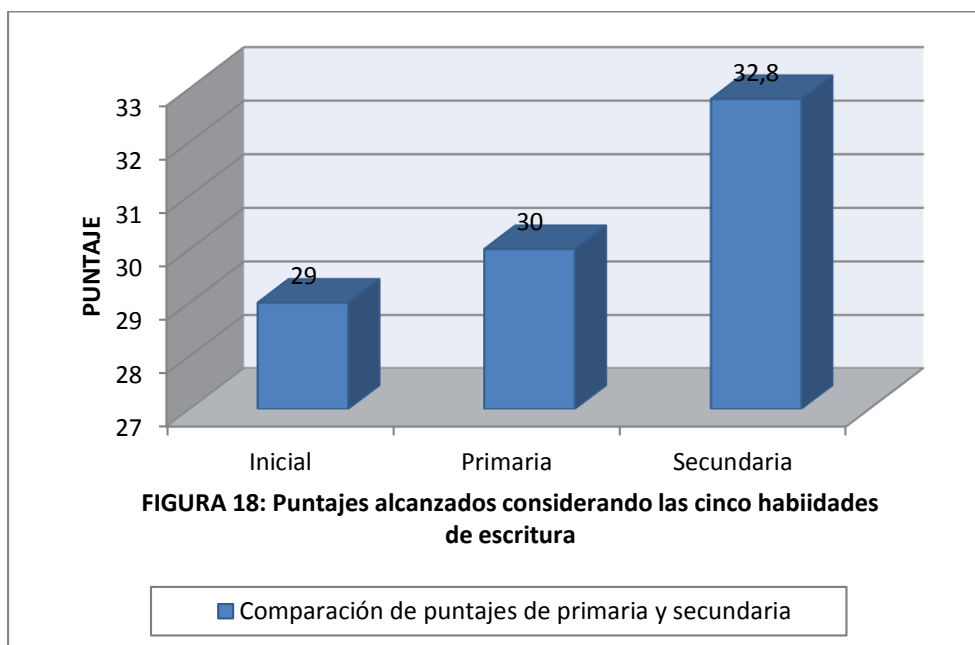
Las falencias descritas en cada una de las habilidades hicieron que el puntaje sea menor en cada una de ellas. Es así que la escasa pulcritud en los textos escritos revela falencias en la escritura de los docentes. Del mismo modo, se ha visto que muchos docentes no realizan

una lectura general de su texto al final de redactar este, pues muchos de los errores podrían subsanarse con una lectura global. Sin embargo, en la encuesta realizada a ellos, indican realizar una lectura de sus textos escritos antes de presentarlo. Al parecer lo mencionado no se cumple así como se lo afirma.

4.3. RESULTADOS DE LAS VARIABLES ATRIBUTIVAS: Nivel y grado académico

GRÁFICO 18

Niveles de desempeño en escritura según el nivel de enseñanza



Fuente: Elaboración propia

Este gráfico n° 18 muestra los puntajes alcanzados en inicial, primaria y secundaria, considerando la suma y promedio de las cinco habilidades de escritura evaluadas en los textos escritos de los docentes. De esta manera, se puede ver que los profesores de inicial obtuvieron un puntaje de 29 puntos, los de primaria alcanzaron un puntaje de 30 puntos y los docentes de secundaria obtuvieron un puntaje de 32,8 puntos. A partir de estos datos se puede deducir que los maestros de secundaria presentan un mejor nivel de desempeño en escritura en comparación con los docentes de primaria e inicial.

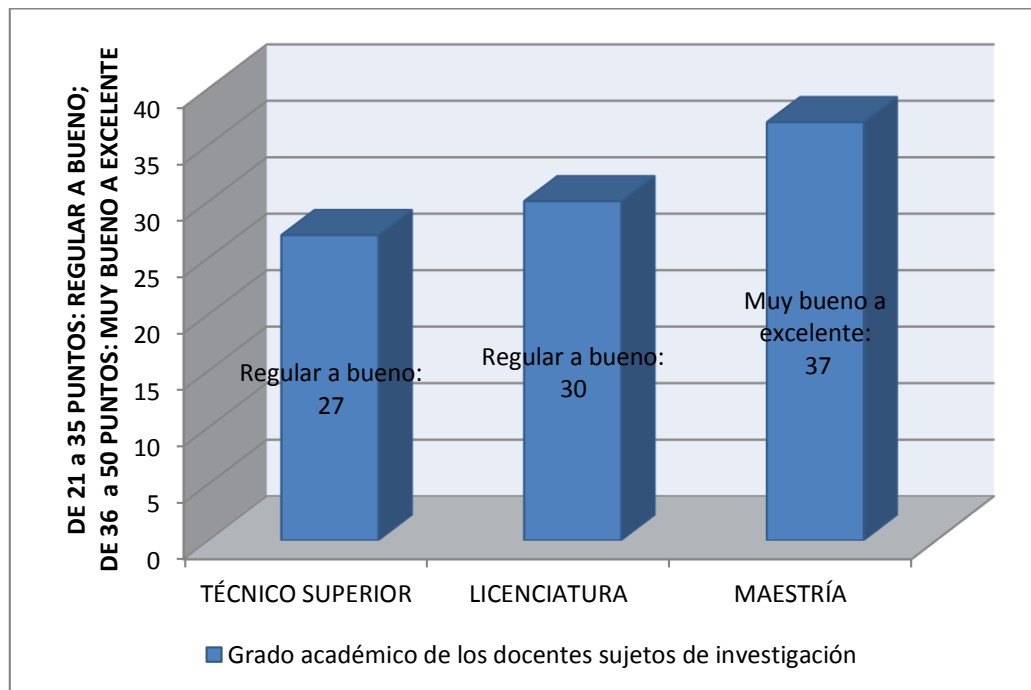
Los puntajes obtenidos por los niveles de inicial, primaria y secundaria consideran las cinco habilidades de escritura. En ese sentido, se valoraron cada una de las habilidades en un

puntaje de 1 a 10 puntos y finalmente se sumaron los puntos teniendo el puntaje presentado en cada nivel educativo: inicial, primaria y secundaria.

Por lo tanto, estos resultados ponen de manifiesto que, tomando en cuenta el puntaje esperado para un nivel excelente a bueno, los docentes de inicial y primaria se hallan en un nivel de bueno a regular, aunque más cerca de lo regular y los docentes de secundaria se encuentran en un nivel de bueno a regular, aunque más cerca de bueno. En ese contexto, tanto los docentes de primaria como los de secundaria presentan similar situación en relación a las habilidades de escritura. Entonces, se puede también decir que así como la complejidad de los conocimientos va en aumento desde el nivel inicial al secundario, del mismo modo el dominio de la escritura va en aumento, al parecer esto se debe al manejo de los recursos educativos: en inicial se trabaja muy poco con textos escritos, en primaria ya se tiene más contacto con la lectura y la escritura y en secundaria mucho más.

GRÁFICO 19

Nivel de desempeño en escritura según el grado académico de los docentes



Fuente: Elaboración propia

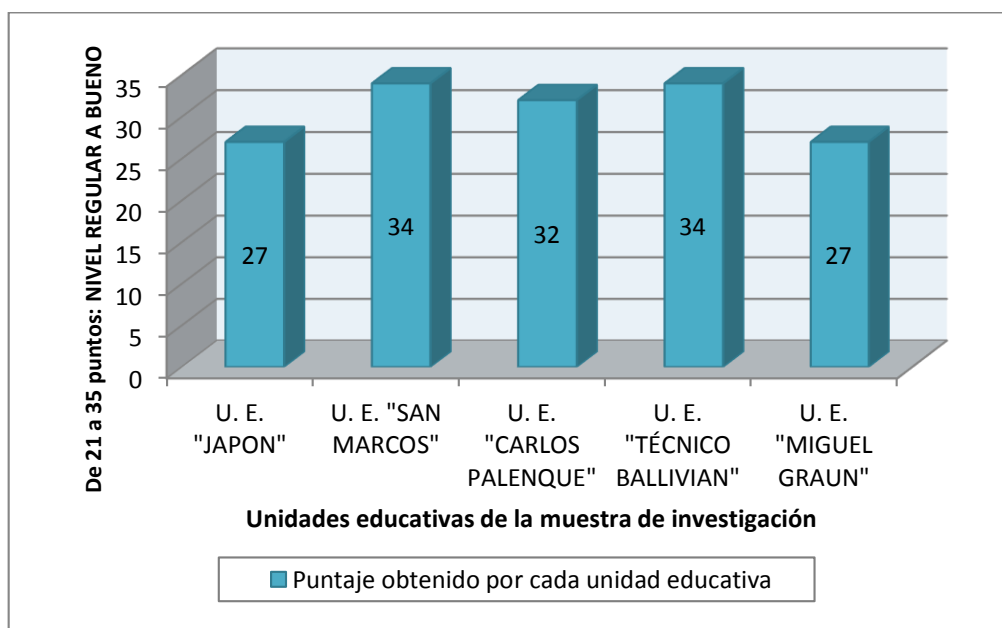
El gráfico n° 19 muestra el resultado del nivel de escritura de los maestros de acuerdo al grado académico que presentan. En ese sentido, los docentes con grado académico de

técnico superior obtuvieron un puntaje de 27 puntos en relación a sus habilidades de escritura; los docentes con licenciatura alcanzaron 30 puntos y los docentes con Maestría llegaron a adquirir 37 puntos. A partir de estos datos se puede afirmar que existe una variación entre los tres grados académicos, teniéndose una mayor diferencia en puntajes entre los docentes del grado de licenciatura y los de maestría. Además, se puede advertir que los profesores con grado académico de maestría presentan un mayor nivel en cuanto a las habilidades de escritura que los docentes con otro grado.

En consecuencia, se tiene la idea de que mientras existe mayor grado académico entre los docentes su nivel de escritura es más alto. Entonces, la preparación académica de los docentes tiene relación con el desarrollo en cuanto a las habilidades de escritura. Asimismo, se puede concluir que en tanto mayor sea la capacitación de los docentes en el área académica mayor será también el grado de ejercicio en los procesos de lectura y escritura, y en consecuencia mayores serán los niveles de desempeño en escritura de los participantes en esas situaciones.

GRÁFICO 20

Nivel de competencia comunicativa escrita por unidad educativa



Fuente: elaboración propia

El gráfico n° 20 correspondiente al nivel de competencia comunicativa por unidad educativa muestra que los cinco establecimientos educativos se hallan dentro de los parámetros de regular a bueno según los niveles de desempeño en escritura determinados por la rúbrica de expresión escrita considerada para la investigación. De este modo, se entiende que la mayoría de las unidades educativas presenta un puntaje alto dentro del nivel en el que se encuentran. Asimismo, se advierte que no existe una diferencia decisiva en relación a puntajes entre unidades de inicial y primaria, secundaria o unidades que poseen los tres niveles del subsistema de educación regular. En ese sentido, se puede afirmar que existen instituciones educativas que tienen un buen puntaje, pero hay otras que siendo del mismo nivel de enseñanza tienen un nivel regular, o en todo caso se dan situaciones en las que una unidad educativa de primaria presenta un puntaje mínimo, pero sucede que en otra unidad educativa, de ese nivel tiene un puntaje más alto.

Entonces se puede entender que cada establecimiento educativo es diferente en cuanto a puntajes entre sus niveles educativos. De este modo se tienen diferencias como en las unidades educativas “Técnico Ballivian” y “Miguel Graun” que siendo de un mismo nivel: secundario, presentan puntajes diferentes.

Por lo tanto, y hablando a nivel general, las unidades educativas consideradas para la presente investigación presentan ciertas diferencias en relación a sus puntajes en el nivel de desempeño en escritura. De este modo se tienen establecimientos educativos que poseen un puntaje alto en competencia comunicativa escrita, pero hay otras con similares características en cuanto a nivel de enseñanza que presentan un puntaje más bajo. Así, cada unidad educativa es particular, aunque todas se hallan en el mismo nivel de desempeño, de regular a bueno.

CUADRO 1

Nivel de competencia comunicativa por docente y unidad educativa

HABILIDADES	NIVEL	DOCENTES															
		U. E. "JAPON"															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
ORTOGRAFÍA																	
Todas las palabras están escritas correctamente.	(10-8)	8	8		8												
La mayoría de las palabras están escritas correctamente.	(7-5)			7		7	7	7	7	7	7	6	7		5		
La escritura de las palabras es a veces correcta.	(4-3)													4		4	
La escritura de las palabras es incorrecta.	(2-1)																
VOCABULARIO																	
Uso adecuado y variado de vocabulario, sin errores.	(10-8)	8			8												
Uso adecuado y variado de vocabulario, pocos errores.	(7-5)		7	5		6	6	7	6	6	7	6		5		5 6	
Uso de vocabulario básico con algunos errores.	(4-3)											4		4			
Uso inadecuado de vocabulario básico...	(2-1)																
USO DE PÁRRAFOS																	
Usa una variedad de oraciones completas...	(10-8)																
Usa mayormente oraciones completas...	(7-5)	7	5	5	6			6				5	5				
Hay uso predominante de oraciones incompletas...	(4-3)					4	4		4	4						4	
Las oraciones están incompletas y son redundantes.	(2-1)										2			2	2	2	
COHESIÓN TEXTUAL																	
Evita repeticiones innecesarias. Usa conectores variados.	(10-8)																
Evita repeticiones innecesarias. Usa conectores.	(7-5)	6	5	5	7			5			5	5	5				
Realiza algunas repeticiones innecesarias...	(4-3)					4	4		4	4				4		3 4	
Realiza repeticiones innecesarias, no usa conectores.	(2-1)														2		
ESTRUCTURA GLOBAL																	
Uso adecuado de mecanismos coherentes. Bien organizado.	(10-8)				8			8									
Uso apropiado de mecanismos coherentes...	(7-5)	7	7	5		6	7		7	7	7	5	7	5		5	
Uso inapropiado de mecanismos coherentes...	(4-3)														3	4	
Con pocos o sin mecanismos coherentes...	(2-1)																
TOTAL		36	32	27	37	27	28	33	28	28	28	28	27	23	15	20 22	
PROMEDIO DE UNIDAD EDUCATIVA		27															

HABILIDADES	NIVEL	DOCENTES																				
		U. E. "SAN MARCOS"																				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
ORTOGRAFÍA																						
Todas las palabras están escritas correctamente.	(10-8)	8				9	8					9	8	8	8		8					
La mayoría de las palabras están escritas correctamente.	(7-5)		7	7	5			7		7	7				7		7		7	7	6	
La escritura de las palabras es a veces correcta.	(4-3)							4														
La escritura de las palabras es incorrecta.	(2-1)																					
VOCABULARIO																						
Uso adecuado y variado de vocabulario, sin errores.	(10-8)	8				9	8					10	8		8							
Uso adecuado y variado de vocabulario, pocos errores.	(7-5)		7	6	6			7		6	7			7		6	7	7	7	7	6	
Uso de vocabulario básico con algunos errores.	(4-3)							4														
Uso inadecuado de vocabulario básico...	(2-1)																					
USO DE PÁRRAFOS																						
Usa una variedad de oraciones completas...	(10-8)	9	8			10	8					8	8									
Usa mayormente oraciones completas...	(7-5)			6	7			7		6	7			5	6	6	5	5	6	7	7	
Hay uso predominante de oraciones incompletas...	(4-3)								3												4	
Las oraciones están incompletas y son redundantes.	(2-1)																					
COHESIÓN TEXTUAL																						
Evita repeticiones innecesarias. Usa conectores variados.	(10-8)	8				10	9															
Evita repeticiones innecesarias. Usa conectores.	(7-5)		7	6	5			5		6	7	7	7		7	5	6	5	7	5	6	
Realiza algunas repeticiones innecesarias...	(4-3)								3					4								
Realiza repeticiones innecesarias, no usa conectores.	(2-1)																					
ESTRUCTURA GLOBAL																						
Uso adecuado de mecanismos coherentes. Bien organizado.	(10-8)	8				10	9					9	8			8						
Uso apropiado de mecanismos coherentes...	(7-5)		7	7	7			7		7	6			6	7		7	7	7	7	6	
Uso inapropiado de mecanismos coherentes...	(4-3)								4													
Con pocos o sin mecanismos coherentes...	(2-1)																					
TOTAL		41	36	32	30	48	42	33	18	32	34	43	39	30	36	32	33	31	35	33	33	
PROMEDIO DE UNIDAD EDUCATIVA		34																				

HABILIDADES	NIVEL	DOCENTES																								
		U. E. "CARLOS PALENQUE"																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	22	23	24	25	
ORTOGRAFÍA																										
Todas las palabras están escritas correctamente.	(10-8)		8		8	8		8	8	9	9	9	8				9									
La mayoría de las palabras están escritas correctamente.	(7-5)	5		7			7						7	5			6	6	6	5	6	7	7			
La escritura de las palabras es a veces correcta.	(4-3)														4									4		
La escritura de las palabras es incorrecta.	(2-1)																									
VOCABULARIO																										
Uso adecuado y variado de vocabulario, sin errores.	(10-8)		8		8	8		8	8	8	9	9	8				8									
Uso adecuado y variado de vocabulario, pocos errores.	(7-5)			5			6						7	5			7	5	5	6	5	7	7	5		
Uso de vocabulario básico con algunos errores.	(4-3)	4													4											
Uso inadecuado de vocabulario básico...	(2-1)																									
USO DE PÁRRAFOS																										
Usa una variedad de oraciones completas...	(10-8)				8			8	8	8	9	9					9									
Usa mayormente oraciones completas...	(7-5)		7			7	7						7	7			5						5	5		
Hay uso predominante de oraciones incompletas...	(4-3)	3		3															4	4	4			4		
Las oraciones están incompletas y son redundantes.	(2-1)														2	2						2				
COHESIÓN TEXTUAL																										
Evita repeticiones innecesarias. Usa conectores variados.	(10-8)		8		8				8	8	9	9					9									
Evita repeticiones innecesarias. Usa conectores.	(7-5)			5		7	7	7					7	7									5	5		
Realiza algunas repeticiones innecesarias...	(4-3)	3													4	4		4	4	4	3	3		4		
Realiza repeticiones innecesarias, no usa conectores.	(2-1)																									
ESTRUCTURA GLOBAL																										
Uso adecuado de mecanismos coherentes. Bien organizado.	(10-8)		8		8	8		8	8	9	9	9	8				9									
Uso apropiado de mecanismos coherentes...	(7-5)			7			7							6				5	5				7	6	5	
Uso inapropiado de mecanismos coherentes...	(4-3)	4														3				4	4	4				
Con pocos o sin mecanismos coherentes...	(2-1)															2										
TOTAL		19	39	27	40	38	34	39	40	42	45	45	38	34	18	17	44	27	24	23	22	20	31	30	22	
PROMEDIO DE UNIDAD EDUCATIVA		32																								

HABILIDADES	NIVEL	DOCENTES												
		U. E. "TÉCNICO BALLIVIAN"												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
ORTOGRAFÍA														
Todas las palabras están escritas correctamente.	(10-8)			8	10	9	8							
La mayoría de las palabras están escritas correctamente.	(7-5)	7	5					5	6	5	7	6		
La escritura de las palabras es a veces correcta.	(4-3)													
La escritura de las palabras es incorrecta.	(2-1)													
VOCABULARIO														
Uso adecuado y variado de vocabulario, sin errores.	(10-8)			8	9	9	8		8					
Uso adecuado y variado de vocabulario, pocos errores.	(7-5)	5	5					5		7	7	5		
Uso de vocabulario básico con algunos errores.	(4-3)													
Uso inadecuado de vocabulario básico...	(2-1)													
USO DE PÁRRAFOS														
Usa una variedad de oraciones completas...	(10-8)				10	9	8		8					
Usa mayormente oraciones completas...	(7-5)			8						7	7	6		
Hay uso predominante de oraciones incompletas...	(4-3)		4											
Las oraciones están incompletas y son redundantes.	(2-1)	2						2						
COHESIÓN TEXTUAL														
Evita repeticiones innecesarias. Usa conectores variados.	(10-8)				10	8			8					
Evita repeticiones innecesarias. Usa conectores.	(7-5)			7			6	5		7	7	6		
Realiza algunas repeticiones innecesarias...	(4-3)	4	4											
Realiza repeticiones innecesarias, no usa conectores.	(2-1)													
ESTRUCTURA GLOBAL														
Uso adecuado de mecanismos coherentes. Bien organizado.	(10-8)			8	10	9	8		8	8	8			
Uso apropiado de mecanismos coherentes...	(7-5)												7	
Uso inapropiado de mecanismos coherentes...	(4-3)	4	4					3						
Con pocos o sin mecanismos coherentes...	(2-1)													
TOTAL		22	22	39	49	44	38	20	38	34	36	30		
PROMEDIO POR UNIDAD EDUCATIVA		34												

HABILIDADES	NIVEL	DOCENTES													
		U. E. "MIGUEL GRAUN"													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ORTOGRAFÍA															
Todas las palabras están escritas correctamente.	(10-8)														
La mayoría de las palabras están escritas correctamente.	(7-5)	6	7	5	5	7	7	5	6	6	7	7	7	5	
La escritura de las palabras es a veces correcta.	(4-3)														4
La escritura de las palabras es incorrecta.	(2-1)														
VOCABULARIO															
Uso adecuado y variado de vocabulario, sin errores.	(10-8)														
Uso adecuado y variado de vocabulario, pocos errores.	(7-5)	5	7	5		6	7	5	5	6	6	6	6	5	7
Uso de vocabulario básico con algunos errores.	(4-3)				4										
Uso inadecuado de vocabulario básico...	(2-1)														
USO DE PÁRRAFOS															
Usa una variedad de oraciones completas...	(10-8)														
Usa mayormente oraciones completas...	(7-5)		7	5			5	5	5				6	6	5
Hay uso predominante de oraciones incompletas...	(4-3)				4	3				3	4	4			
Las oraciones están incompletas y son redundantes.	(2-1)	2													
COHESIÓN TEXTUAL															
Evita repeticiones innecesarias. Usa conectores variados.	(10-8)														
Evita repeticiones innecesarias. Usa conectores.	(7-5)	5	7	5	5	5	7	7	5	5				5	
Realiza algunas repeticiones innecesarias...	(4-3)										4	4	4		4
Realiza repeticiones innecesarias, no usa conectores.	(2-1)														
ESTRUCTURA GLOBAL															
Uso adecuado de mecanismos coherentes. Bien organizado.	(10-8)														
Uso apropiado de mecanismos coherentes...	(7-5)	5	7	5	5	5	7	5	5		5		7	7	7
Uso inapropiado de mecanismos coherentes...	(4-3)									4		4			
Con pocos o sin mecanismos coherentes...	(2-1)														
TOTAL		23	35	25	23	26	33	27	26	24	26	25	30	28	27
PROMEDIO DE UNIDAD EDUCATIVA		27													

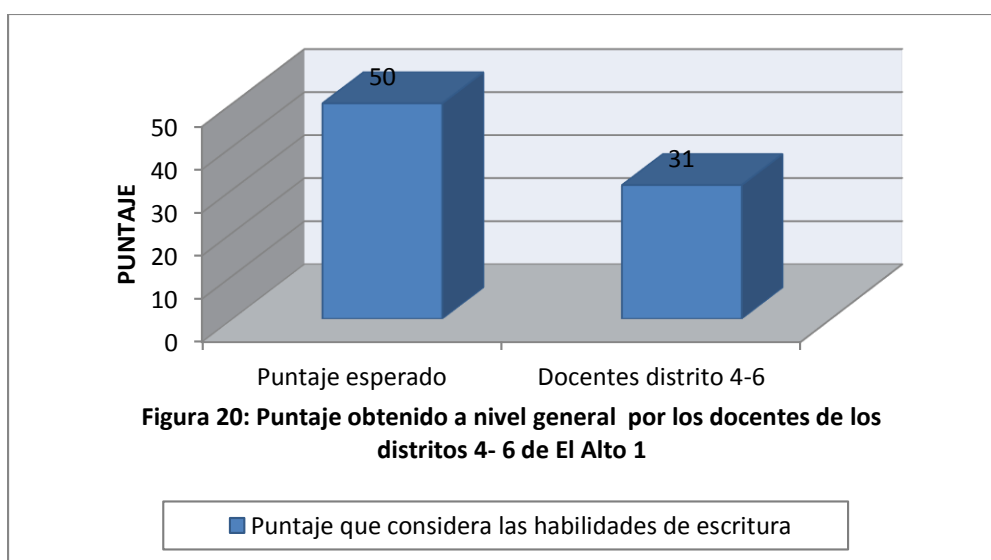
Estos cuadros dan a conocer los resultados individuales del nivel de competencia comunicativa por texto escrito revisado. De esta manera se pueden apreciar los puntajes obtenidos en cada una de las habilidades de escritura y en la parte inferior, es decir en el total, se tiene la sumatoria final del puntaje del texto. Asimismo, se muestra el promedio en puntaje obtenido del conjunto de los textos escritos de cada unidad educativa.

En ese sentido, los puntajes por habilidad han sido evaluados en un rango de 1 a 10 puntos. Así, considerando las cinco habilidades se trabajó sobre 50 puntos. Por lo tanto, cada uno de los puntajes se relaciona con los rangos descritos.

4.4. RESULTADO A NIVEL GENERAL

GRÁFICO 21

Nivel de desempeño en escritura de los sujetos de investigación



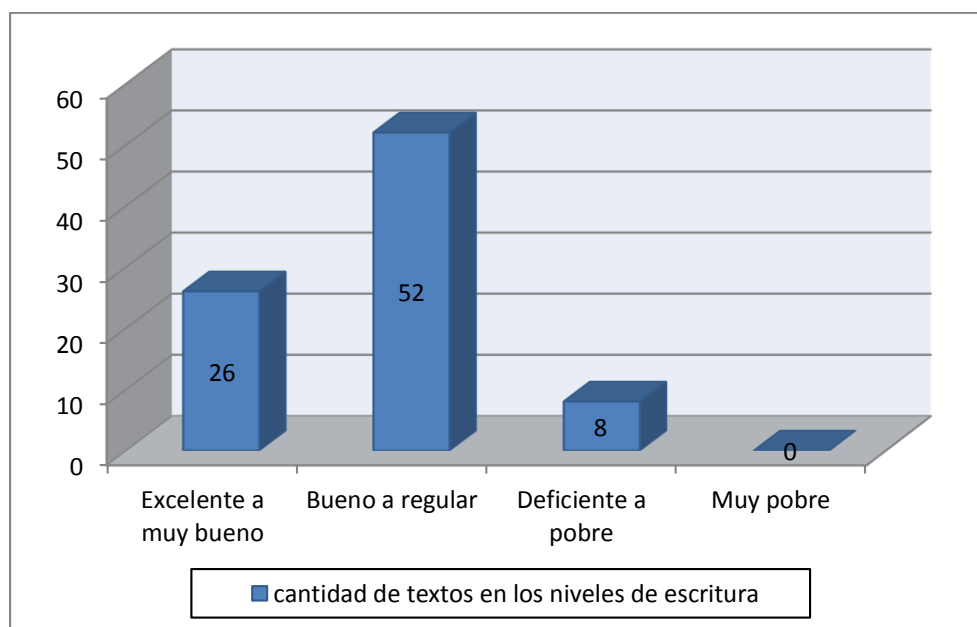
Fuente: Elaboración propia

El gráfico n° 21 presenta el resultado general del puntaje alcanzado por los docentes tanto de inicial, primaria y secundaria. En ese entendido, el puntaje obtenido por los docentes de Unidades Educativas de El Alto 1 (distritos 4 y 6) es de 31 puntos. Este resultado indica que el nivel en el que se hallan los docentes en cuanto a su escritura es de bueno a regular. Por lo tanto, el nivel de los docentes seleccionados está más allá de la media de 25 puntos, aunque se necesita acrecentar en cuanto a puntaje para llegar al nivel esperado.

Asimismo, es importante considerar que el puntaje obtenido de los textos escritos de los docentes es relativamente aceptable, aunque esto no quiere decir que sea suficiente para la tarea educativa de un docente. Por lo mismo, la idea de su incremento en puntaje es importante a nivel educativo. En ese contexto, este dato global permite realizar la siguiente deducción: el nivel de desempeño en escritura de los docentes sujetos de investigación es relativamente regular debido a que presenta un puntaje que se halla más próximo a la media de 25 puntos sobre 50, lo cual exige necesariamente ser elevada. De esta forma, el puntaje de 31 puntos sobre el esperado de 50 es un síntoma de la presencia de falencias a nivel de habilidades de escritura, y esto en consecuencia refleja la poca destreza de los docentes en una de las competencias básicas del profesorado: la expresión escrita.

GRÁFICO 22

Número de textos escritos según el nivel de desempeño en escritura



Fuente: elaboración propia

Este gráfico permite visualizar la cantidad de textos escritos por los docentes que se halla en cada uno de los niveles de desempeño valorados. Los 26 textos del nivel excelente a muy bueno obtuvieron un puntaje promedio de 43 puntos sobre 50, los 52 textos del nivel bueno a regular alcanzaron el puntaje promedio de 31 y los restantes 8 textos el puntaje de 18 puntos. De acuerdo a la información expuesta se puede indicar que existe un mayor predominio de textos con un nivel de bueno a regular y ningún texto con el nivel de muy

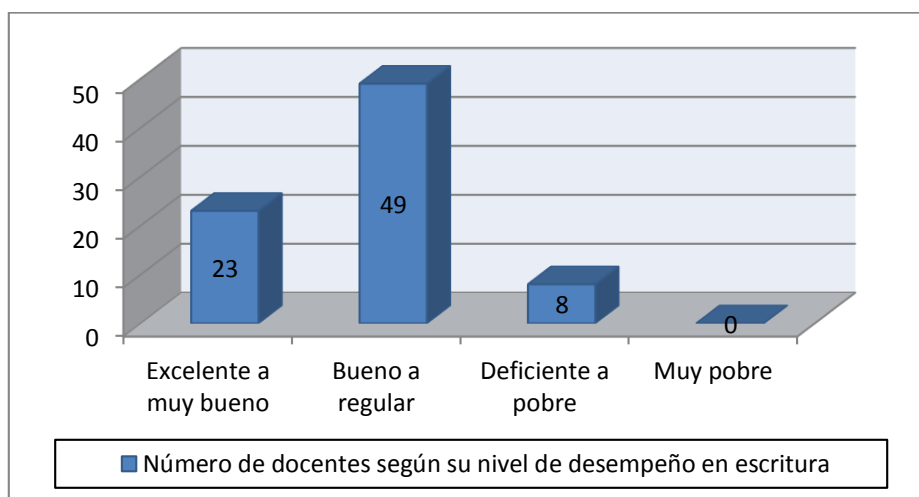
pobre, lo que significa que el nivel de escritura de los docentes está, en su mayoría, dentro de uno que se puede pensar como alejado de uno deficiente y pobre.

En ese sentido, un buen número de textos escritos presentan características escritas que los ubican en el segundo nivel de desempeño. Asimismo, se puede ver que el siguiente grupo mayor en cantidad se sitúa en el nivel de excelente a bueno, este hecho pone de relieve la idea de que la escritura de una buena parte de los docentes que fueron parte de la investigación es muy buena y que presentan escasos errores en la redacción escrita.

Tras lo manifestado se aprecia explícitamente que la mayor cantidad de textos del total de los revisados se halla en los dos niveles más altos de los niveles de desempeño en escritura. Esta realidad da a entender que los docentes tienen buenas habilidades en relación a la escritura y que solamente es necesario fortalecerlas para alcanzar los niveles más altos de desempeño escrito.

GRÁFICO 23

Número de docentes según el nivel de desempeño en escritura



Fuente: elaboración propia

Este gráfico muestra la relación de la cantidad de docentes que se halla en cada uno de los niveles de desempeño en escritura, según los puntajes obtenidos en cada uno de los textos escritos por ellos mismos. En ese sentido, está claro que la mayoría de las maestras y maestros (49) presenta un nivel de desempeño que va de regular a bueno, un reducido, pero

importante número (23) forma parte del nivel de desempeño de muy bueno a excelente y un mínimo número (8) tienen un nivel deficiente a pobre.

Los datos expuestos en este gráfico permiten realizar las siguientes inferencias: más de la mitad de los docentes presenta un nivel de desempeño bueno y regular en escritura, ya que las puntuaciones que alcanzó este grupo de maestros oscilan entre 22 a 34 puntos. A su vez, se tienen pocos docentes con un desempeño muy bueno, pues sus puntajes se hallan entre los mejores de toda la muestra de estudio. Sin embargo, está latente la presencia de docentes con un bajo nivel en escritura de textos, esto debido a que se han registrado textos con bastantes falencias en cada una de las habilidades de escritura, lo cual pone en evidencia la situación crítica de un grupo de docentes que no pueden comunicarse con precisión y claridad por medio de la palabra escrita.

De esa manera, el grado de desempeño en escritura que muestran los docentes es una prueba importante de la manera en la que sus estudiantes se forman en escritura cotidianamente. En se sentido, es evidente que si un docente muestra un buen nivel de desempeño en escritura tendrá mayores posibilidades de generar procesos educativos pertinentes en la educación escolar de cualquiera de sus niveles de formación, de lo contrario, esos mismos procesos pueden convertirse en desfavorables para los educandos.

4.5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL RESULTADO GENERAL

El resultado obtenido en el gráfico 20 permite visualizar el puntaje general alcanzado por los docentes de los distritos 4 y 6 que fueron parte del estudio, el cual es de 31 puntos como promedio. Este dato genérico se obtuvo a través de un proceso de revisión y análisis de 86 textos, cada uno de los cuales fue examinado en función del instrumento de la rúbrica de escritura donde se valoró el texto escrito considerando las cinco habilidades de escritura: ortografía, vocabulario, uso de párrafos, cohesión textual y estructura global. Asimismo, esta revisión se la realizó en dos oportunidades, una por la investigadora que es docente del área de Comunicación y lenguajes del nivel secundario y otra por un docente de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la UPEA.

El procedimiento para la obtención de los datos finales sobre los niveles de desempeño en escritura de las y los maestros se inició con la revisión de cada uno de los textos escritos en base al instrumento de la rúbrica de expresión escrita, a partir de ella se obtuvieron puntajes por habilidad de escritura. Teniendo los datos en puntajes por habilidad de cada uno de los

textos, se procedió a sumar los mismos para obtener el puntaje global que alcanzó cada escrito. Esta fue la base para, primero clasificar los textos según el nivel de enseñanza y el grado académico y obtener resultados en función a esos aspectos; segundo, lograr tener un promedio de las calificaciones de los textos, pues para la obtención del resultado general, cada evaluador realizó la suma de los puntajes finales de cada texto y la división de este puntaje entre 86, que fue la cantidad de textos revisados, teniéndose en consecuencia el promedio de 30 puntos según el docente revisor de la UPEA y 32 puntos de acuerdo a la investigadora. Haciendo una suma de estos resultados y su división entre dos se obtuvo un promedio final de 31 puntos sobre 50.

Sin embargo, para tener un panorama integral de las calificaciones se realizó el promedio de los puntajes obtenidos de los textos escritos, tras de lo cual se determinó que la media de las calificaciones de las habilidades de escritura es 31 puntos sobre 50. Este se enmarca directamente en el nivel de desempeño de bueno a regular dentro de los distintos niveles de desempeño en escritura.

Esto quiere decir que hubieron puntajes variados en los textos revisados, así se vieron textos escritos con puntajes que iban desde los 15 puntos hasta textos que obtuvieron un puntaje máximo de 49 puntos sobre 50. En ese marco, se tuvieron 26 textos con puntajes dentro del nivel de excelente a bueno, 52 textos que estuvieron dentro del nivel de bueno a regular, 8 textos que se hallaron dentro del nivel de deficiente a pobre y ninguno dentro del nivel de muy pobre. Este panorama, indica que la mayor cantidad de textos revisados obtuvo un puntaje que se halla dentro del nivel de bueno a regular, lo cual es importante a la hora de apreciar el nivel de desempeño en escritura de las y los docentes porque este dato permite precisar el nivel de desempeño en escritura en el que se encuentra la mayor población de los docentes participantes.

En ese entendido, se puede afirmar que la gran mayoría de los docentes tiene un nivel de bueno a regular en escritura, aunque esto no significa que este sea un nivel ideal para un profesional docente que tiene la función de educar en el ámbito de la escritura a sus estudiantes, el cual más que nada debiera ser un experto en la práctica de la escritura, sin embargo, el nivel que presenta este considerable grupo es producto de los aciertos y las deficiencias que se hallaron en las habilidades de escritura.

Además, es relevante reconocer que un poco más de una cuarta parte de los textos escritos evaluados alcanzó el nivel de excelente a muy bueno, lo que pone de relieve que se tienen

docentes con muy buenas habilidades de escritura. Esto significa que hay maestras y maestros que se desempeñan correctamente en la escritura de textos, vale decir que, la presencia de deficiencias en las habilidades de escritura es mínima. También es propicio destacar que la mayoría de estos textos son de docentes con un nivel de preparación mayor al de aquel que se adquiere en las escuelas normales, pues estos docentes tienen el nivel de licenciatura y maestría.

Tampoco se puede dejar de lado, que dentro de los textos revisados, hubieron unos pocos, 8 exactamente, con el nivel de deficiente a pobre. Lo que quiere decir que dentro del sistema educativo regular se tienen a maestros que presentan serias deficiencias en las habilidades de escritura. Este resultado guarda una estrecha relación con el nivel de preparación de estos docentes quienes en su mayoría son docentes interinos o con el nivel de técnico superior con pobres hábitos de lectura y escritura.

En estas circunstancias, se puede advertir que los hábitos de lectura influyen en la escritura de textos. Del mismo modo, de acuerdo a la investigación realizada, se evidenció que la preparación continua de los docentes en distintos procesos educativos como la licenciatura y la maestría donde se realizan prácticas de lectura y escritura, tiene efectos positivos en la redacción de textos escritos. En otras palabras, la mejora del nivel de desempeño en escritura de los docentes depende directamente, del nivel de preparación del docente y de la práctica de lectura y escritura.

En ese sentido, la relación entre el nivel de preparación, los hábitos de lectura y escritura y el nivel de desempeño en escritura del docente es directa y significativa debido a que a mayor preparación y buenos hábitos de lectura y escritura mayor nivel de desempeño en escritura. Así, se entiende el alto, regular y bajo nivel de desempeño demostrado en los docentes.

De esta forma, el empleo de los dos instrumentos de investigación: el cuestionario de la encuesta y la rúbrica de expresión escrita, permitió valorar muchos aspectos de la realidad en cuanto a la escritura de los docentes de la muestra de estudio. Por un lado, se vio que existe una conexión estrecha entre los hábitos de lectura y el nivel de desempeño en escritura, y por otro lado, se advierte que realmente los docentes, en muchos casos, respondieron a algunos puntos del cuestionario por compromiso, para evitar que se los vea mal y por ello se generan contradicciones entre lo que se dice y lo que se demuestra con los textos escritos.

4.6. VALIDACIÓN DE HIPÓTESIS

Para validar la hipótesis de investigación y rechazar la hipótesis alternativa se realizó la prueba de hipótesis mediante el empleo del paquete estadístico SPSS, el cual permitió mostrar los datos de media, promedio, desviación estándar y nivel de significancia.

Tabla n° 13

Prueba de hipótesis

T-TEST

/TESTVAL=25

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=Desempeño

/CRITERIA=CI(.95).

Prueba T

[Conjunto_de_datos0]

Estadísticas de muestra única

	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Puntaje de desempeño	86	31,0233	7,68953	,82918

Prueba de muestra única

	Valor de prueba = 25					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Puntaje de desempeño	7,264	85	,000	6,02326	4,3746	7,6719

Decisión: Se rechaza la hipótesis alternativa H_a

Conclusión: Se puede afirmar que el promedio del nivel de desempeño en escritura de los docentes es mayor a 25 puntos con una significación del 5%.

Para la realización de la prueba de hipótesis se asignó un puntaje a cada una de las hipótesis. De este modo, la hipótesis de investigación (H_i) presenta 31 puntos, el cual corresponde al puntaje promedio que obtuvieron los docentes tras la investigación realizada; y la hipótesis alternativa (H_a) comprende 25 puntos en razón a la ponderación asignada según los diferentes estudios elaborados relacionados a la escritura de profesionales docentes, donde los investigadores la catalogan como deficiente y regular. Por ello, y obedeciendo a esa ponderación se tiene, desde la teoría, el promedio de 25 puntos como una manera de mostrar un puntaje que va de acuerdo a las apreciaciones de los estudiosos al respecto.

En base a lo indicado, la prueba de hipótesis trabajó con esos dos datos: 31 puntos para la hipótesis de investigación y 25 puntos para la hipótesis alternativa y fue a partir del análisis de los mismos que se pudo evaluar la validez de la hipótesis de investigación y al mismo se pudo rechazar la hipótesis alternativa.

A su vez, la prueba de hipótesis pone de manifiesto que las apreciaciones de distintos investigadores teóricos respecto al nivel de escritura de los profesionales docentes son diferentes a las presentadas, en la práctica, por el grupo de participantes de la presente investigación. Lo que quiere decir que el nivel de desempeño en escritura de los docentes de los distritos 4 y 6 de El Alto 1, va de regular a bueno y no de deficiente a regular como se entiende desde ciertas investigaciones. En ese entendido, existe una relación entre la práctica y la teoría investigativa (investigaciones sobre la escritura de los docentes a nivel general), esto en cuanto a que el nivel de escritura de los docentes es regular, pues para la investigación realizada y para los investigadores sobre este punto el docente presenta un grado regular en cuanto a la escritura, sin embargo, la diferencia radica en que este nivel va en ascenso y no en descenso.

En otras palabras, según la presente investigación se ha comprobado que el nivel de desempeño en escritura de los docentes fluctúa entre regular a bueno con un promedio de 31 puntos sobre 50. Entonces, si se habla a nivel general sobre el nivel de desempeño en escritura de las maestras y maestros de unidades educativas de los distritos 4 y 6 de El Alto 1 se puede afirmar que existen docentes con niveles muy buenos, buenos, regulares y deficientes en escritura, pero la prevalencia del nivel regular a bueno seguida de la de excelente a muy bueno hace que, en términos globales, el nivel de desempeño de los

docentes sea de regular a bueno a pesar de la existencia de algunos maestros con un nivel deficiente en escritura.

En ese entendido, con la verificación de la hipótesis de investigación, esta deja de ser hipótesis y se convierte en un resultado cierto y en un nuevo conocimiento. Así, todo el proceso investigativo permitió comprobar realmente lo que a un inicio se postulaba: un nivel de desempeño regular a bueno entre los docentes.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

En este acápite se dan a conocer las conclusiones a las que se llegaron después de haber concluido todo el proceso de investigación. Es así que se exponen los aspectos que se han logrado descubrir sobre la temática estudiada en el marco de la generación de nuevos conocimientos dentro del ámbito educativo a nivel superior.

CONCLUSIONES GENERALES

Con base en las hipótesis planteadas, se rechaza la hipótesis alternativa, y se acepta la hipótesis de investigación, ya que según los resultados del presente estudio, el nivel de desempeño en escritura de los maestros de Unidades Educativas de El Alto 1 (distritos 4 y 6) es de regular a bueno.

De acuerdo a los datos obtenidos en el desarrollo de la investigación se pueden establecer las siguientes conclusiones generales:

- Los docentes de El Alto 1 (distritos 4 y 6) no tienen los hábitos de escritura y de lectura que se requieren para la docencia, es decir, los maestros y maestras deberían poseer buenos hábitos, pero eso no sucede. Esto se afirma tras evidenciar la poca práctica de redacción de textos por parte de ellos y los marcados y reiterados errores en su expresión escrita que con buenos hábitos de lectura pudiesen haberse subsanado de algún modo. En ese sentido, los docentes escriben aquello que se les pide que escriban (informes, actas...), de lo contrario no lo hacen, es por ello que no se tienen registros de producciones escritas de parte de ellos, a no ser de uno o dos docentes por unidad educativa, lo cual es muy poco, casi insignificante.
- Algunos docentes no tienen el nivel de formación y preparación que debieran tener en cuanto a la redacción de textos para la enseñanza en las aulas escolares, dado que ellos no muestran dominio de ciertas habilidades de escritura. De este modo, el nivel deseado y esperado para un docente de cualquiera de los niveles de educación regular no es el que

más se aprecie. Por lo tanto, los docentes no se muestran lo suficientemente competentes en escritura para la formación de los estudiantes.

- Los maestros que tienen mejor nivel de desempeño en escritura son los que se preocupan por su formación personal después de su egreso de las escuelas de formación de maestros.
- Los profesores no son capaces de identificar muchas de sus falencias a nivel de escritura y mucho menos pueden corregirlas ellos mismos; por ello es que los estudiantes de todos los grados en la educación regular presentan problemas, pues sus docentes no saben cómo actuar frente a sus problemáticas que también son las de sus estudiantes.
- Existen docentes en todos los niveles del subsistema de educación regular que tienen problemas de redacción o expresión escrita en diferentes textos. Los profesores del nivel secundario escriben mejor que los del nivel primario. Esto debido a que ellos tienen una mayor relación con textos de carácter académico y porque son los que poseen mayores niveles de preparación académica (licenciatura, maestría...).
- Si los docentes no tienen un ente que les exija leer o escribir, ellos por cuenta propia, en su generalidad, no lo hacen. De este modo, se pueden ver a muchos docentes que escriben sólo para cumplir con alguna solicitud de su autoridad inmediata superior, pues textos escritos por cuenta propia no hay muchos.
- Los docentes no tienen el interés suficiente para capacitarse habida cuenta de que muchos de ellos no son capaces de mínimamente cultivar un buen hábito de lectura. En ese sentido, hacen falta políticas educativas motivadoras para las y los docentes en este aspecto.
- Varios de los textos escritos por los docentes, de los que fueron revisados, presentan los mismos errores que los textos de sus estudiantes, esto pone de relieve una cuestión importante: que las falencias de los maestros se están reproduciendo en sus educandos, lo cual es lamentable dentro del ámbito educativo donde se debiera formar a las y los estudiantes.

CONCLUSIONES ESPECÍFICAS

De acuerdo al desarrollo de la investigación se pueden presentar las siguientes conclusiones específicas:

- En función a los resultados obtenidos por la encuesta se pudo establecer que la mayoría de los docentes lee poco, escribe igualmente poco, y lo poco que escribe tiene que ver con los textos informativos; en general no publican sus textos escritos y gran parte de ellos desconoce el proceso apropiado para la redacción de textos. Todos estos aspectos, inevitablemente, afectan al nivel de desempeño en escritura de los mismos. De este modo, es evidente que los hábitos de lectura y escritura no están muy fortalecidos, lo que quiere decir que los docentes no cuentan con una buena base para generar procesos de lectura y escritura en sus estudiantes.
- Los datos de la encuesta y la revisión de los textos escritos parecen evidenciar que los docentes están mejor preparados para escribir textos de tipo informativo que de tipo argumentativo. Probablemente ello se deba a que los maestros tienen una exigencia de ese tipo de textos, sin embargo, su relación con los textos argumentativos es más lejana y solamente se producen cuando tienen que realizar trabajos escritos en el ámbito académico.
- Los dos instrumentos utilizados en la investigación permitieron ver las contradicciones en las que se halla el docente en cuanto a su competencia escrita: por un lado, el docente afirma cumplir con las etapas del proceso de escritura; pero esto no se evidencia en los textos que produce. Por otro lado, muchos docentes intentan mostrarse, según la encuesta, como conocedores de la escritura, empero no ejecutan adecuadamente la redacción de textos. Vale decir que existe una diferencia entre lo que piensan que saben hacer y lo que hacen. Por ejemplo, un gran porcentaje de docentes sostiene que lee sus textos antes y durante el proceso de redacción y que corrige los mismos, lo que en la revisión de textos no se pudo comprobar, pues muy pocos docentes, muy pocos de los que respondieron afirmativamente, demuestran esas acciones.
- Si bien 26 de los textos escritos por los docentes alcanzaron un rango elevado (41 puntos sobre 50) en la escritura de textos, este todavía no se constituye en un rango satisfactorio para el nivel de formación del docente, tampoco el rango obtenido por los 52 textos del nivel de bueno a regular (33 puntos sobre 50). El dato preocupante es la presencia de 8

textos con un nivel de deficiente a pobre (18 puntos sobre 50) lo que es una muestra de la existencia de docentes que afrontan serias dificultades en la redacción de textos, esto podría tener repercusiones en su labor profesional, pues estos maestros corren el riesgo de provocar procesos educativos pésimos en relación a la enseñanza de la escritura a los estudiantes.

- Los resultados globales revelan que la mayoría de los textos escritos por los docentes presentan falencias en una o más de las habilidades de escritura analizadas en la investigación. Sin embargo, existen más **fallas en las habilidades de uso de párrafos y cohesión textual** por lo que el nivel de desempeño en estas habilidades está claramente más cerca de lo regular. En tal sentido, respecto al uso de párrafos, si bien el 30 % de los textos escritos muestra el uso de oraciones completas y párrafos desarrollados con sus elementos de forma comprensible, el 70% presenta distintas falencias que van desde la ausencia de párrafos hasta la mala estructuración de oraciones simples, además del escaso y a veces equivocado empleo de los signos de puntuación. En cuanto a la cohesión textual se tienen textos con serias dificultades en el uso de conectores, la concordancia entre las palabras variables de la oración, el ordenamiento y la organización de las ideas. Un punto importante en la escritura de textos claros y legibles es la buena estructuración de las oraciones y la organización de ideas.
- La habilidad de la ortografía es considerada como un aspecto formal de la escritura, cuyas bases se asimilan en la vida escolar, y se van fortaleciendo con los procesos de lectura y escritura, y aquí se observa que este aspecto es el más dominado por la generalidad de los docentes. También se ve que el 30% de los textos no presenta errores importantes de ortografía.
- Los resultados en la escritura de textos de los docentes son preocupantes en la medida en que las deficiencias advertidas llevan necesariamente a la imposibilidad de lograr consistencia en la escritura de textos, en la adquisición de conocimientos, y en la práctica educativa. Estos aspectos demuestran una falta de reflexión de los docentes, lo cual denota una escasa preocupación y consciencia de la importancia que tiene la preparación del docente en la formación de los estudiantes.
- De acuerdo a la investigación de campo realizada y a la información rescatada de los diferentes autores revisados a lo largo del proceso investigativo, se pudo determinar que

es realmente importante producir textos escritos que estén destinados a su publicación en un futuro. Esto básicamente porque los textos que son elaborados con una visión amplia, aquella que involucra el llegar a un mayor número de personas a través de la publicación de los textos por medio de una revista, un periódico...presentan un mayor grado de motivación e interés por la creación de un escrito más pulcro. En ese contexto, se puede entender que los textos revisados de las revistas educativas presentan menos errores que los textos escritos que fueron elaborados para su presentación a la dirección del establecimiento donde trabaja el o la docente.

- De igual forma, cabe indicar que para intervenir de modo adecuado en alguna situación, sea esta educativa o no, previamente se deben conocer las condiciones en las que se encuentra esta y precisamente valorando este aspecto, se puede afirmar que dentro de la investigación se contaron con instrumentos realmente valiosos que coadyuvaron a reconocer y establecer las condiciones, a nivel de escritura, que presentaban los docentes que fueron parte de la investigación. Por ello, los datos recogidos fueron valiosos porque permitieron generar mejores criterios para la estructuración de la propuesta del presente trabajo de investigación.
- Asimismo, es importante manifestar que el desarrollo integral de una persona no se verá completo sin una buena comunicación escrita y tampoco lo será con sólo poseer los conocimientos y habilidades obtenidos en un momento de la formación educativa, sino que la educación y la formación de una persona van complementándose poco a poco a lo largo de la vida. Por ello, se hace relevante procurar el desarrollo de espacios de capacitación para las personas como los docentes y también es esencial estar siempre abiertos a la posibilidad de continuar formándose, más aún cuando uno tiene la función de formar a las futuras generaciones de personas.
- En ese entendido, en todo el transcurso de este trabajo se han desarrollado las ideas básicas y elementales que indican que la capacidad escrita llega a erigirse como uno de los fenómenos de mayor importancia en la formación de las personas y en especial en la de las maestras y maestros quienes deben transmitir conocimientos y formar en las diferentes competencias a los estudiantes.
- Por los resultados obtenidos en la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos del presente trabajo investigativo fueron alcanzados de manera óptima. Los

tres objetivos específicos se concretaron a lo largo de la investigación, y esto produjo la consecución del objetivo general.

RECOMENDACIONES

Para instituciones del nivel de educación superior

- A las instancias educativas del nivel superior como las Escuelas de Formación de Maestros y particularmente al Ministerio de Educación se recomienda reforzar las habilidades de escritura de los docentes durante el proceso formativo y laboral de los mismos. Se debe afrontar el problema de manera sistemática y continua a lo largo de vida educativa y profesional de la maestra y maestro.
- Considerar la presente propuesta porque esta responde a una necesidad educativa que debe ser trabajada; asimismo, esta puede ser ajustada, adaptada o aplicada en distintos espacios de educación superior.
- A las Escuelas de Formación de Maestros se sugiere preparar al docente para desempeñar adecuadamente su labor en los procesos de enseñanza en las unidades educativas del sistema de educación regular, desarrollando habilidades de lectura y escritura.

Para los docentes de enseñanza inicial, primaria y secundaria

- A los docentes del nivel inicial, primario y secundario se sugiere capacitarse en los procesos de redacción de textos para lograr fortalecer sus habilidades de escritura y así producir textos de manera apropiada y de este modo estructuren y muestren con claridad el pensamiento, y al mismo tiempo posibiliten el desarrollo de una formación continua en el ámbito educativo de cada maestra y maestro.
- Se recomienda generar mayores procesos de lectura incrementando sus momentos de contacto con los textos escritos para consolidar mejores habilidades de escritura.
- Es esencial asumir que el dominio de las habilidades de escritura es una responsabilidad colectiva y compartida por todos los docentes de las diferentes áreas educativas. Todas las maestras y maestros deben comprender que tienen la obligación y la necesidad de conocer y manejar las habilidades de escritura para formar al educando.

- Existe la imperiosa necesidad de generar procesos de capacitación para todos los docentes del subsistema de educación regular. Esto tomando en cuenta que muchos de los maestros no saben cómo mejorar su manera de escribir y desconocen las formas en las que deben actuar para corregir sus propios errores y el de sus estudiantes a nivel general.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA MEJORAR EL NIVEL DE DESEMPEÑO EN ESCRITURA

(...) si la formación en la lectura y la escritura es importante para cualquier profesional, con mucha mayor razón para quienes estamos encargados de dirigir el desarrollo de esos procesos en niños, jóvenes o adultos, es decir, para nosotros, los docentes. Nuestra formación, en este caso, tiene que abarcar, necesariamente, el saber, el hacer y el ser (Dubois, 1995, 299).

Considerando que “el progreso de las naciones depende de la calidad de sus recursos humanos y de la producción de conocimientos” (Laco: 2010, 413), la formación de los docentes a nivel de escritura y producción de textos se hace indispensable a la hora de pensar en mejoras en la calidad educativa y la sociedad, más aún cuando hoy en día se tiene la evolución de las comunicaciones, el crecimiento de la información y la sociedad del conocimiento que revelan la necesidad de una mayor preparación y dominio en las habilidades de escritura, esto para llegar a adquirir y manejar con facilidad toda la información que se tiene al alcance.

En ese sentido, se plantea una propuesta consistente en un programa de capacitación en las habilidades de escritura y producción de textos para un módulo de un diplomado del PROFOCOM destinado a maestras y maestros que permitirá fortalecer los niveles de desempeño en escritura de las maestras y maestros de Unidades Educativas. Por ello, esta propuesta desarrollada por mi persona, es un programa que busca fortalecer la redacción de textos considerando las cinco habilidades de escritura. Entonces, en este programa se pretende trabajar básicamente las habilidades de: ortografía, vocabulario, uso de párrafos, cohesión textual y estructura global; ello de manera práctica y teórica para culminar con la producción de textos que se publiquen en una revista que sea el producto del módulo.

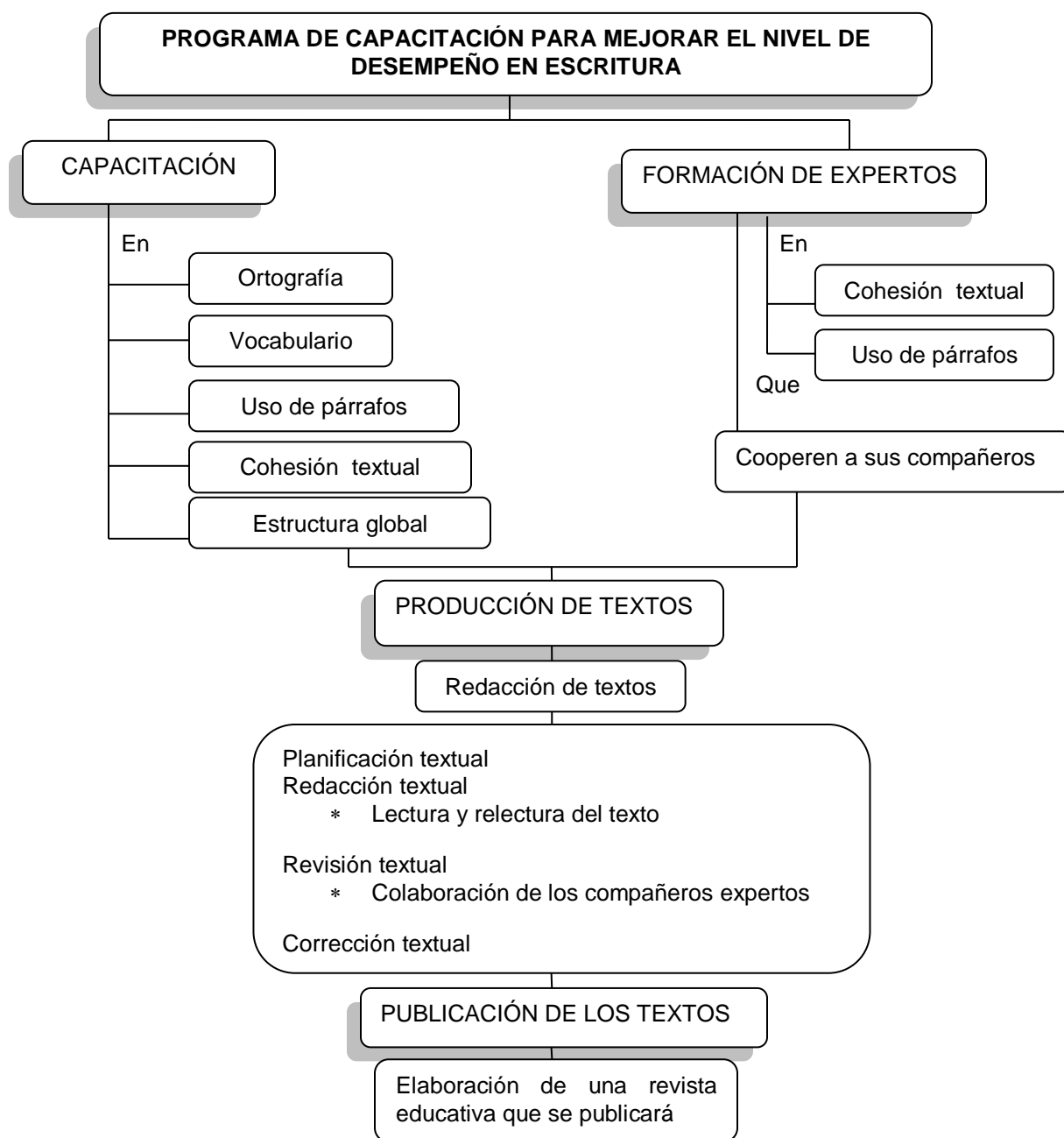
En ese orden de ideas, la propuesta que se postula se constituye en una alternativa educativa destinada a generar espacios de lectura, análisis, reflexión y creación de textos

propios que procuren mejoras en el nivel de desempeño de escritura de los docentes. En ese entendido, esta propuesta se muestra como un mecanismo que generará mayores posibilidades de escritura, asimismo plantea situaciones altamente ricas en fluidez de ideas, y cooperación entre docentes, lo cual desembocará necesariamente en una mayor y mejor práctica de la escritura de textos.

5.1 Estructura de la propuesta

Gráfico n° 23

Estructura de la propuesta



La presente propuesta será presentada al Ministerio de Educación a través de la Coordinación General del PROFOCOM, para que allí puedan considerarla y, en el mejor de los casos, decidir incorporarla en los diplomados que se postulan para los docentes del sistema educativo nacional. De este modo, se pretende garantizar la aplicabilidad de esta propuesta educativa.

5.2. Situación real del objeto de estudio

La situación educativa en relación al nivel de desempeño en escritura de las maestras y maestros de Unidades Educativas muestra falencias que afectan a distintos actores educativos. En ese entendido, se tienen dos escenarios de análisis:

- a) Por un lado los docentes de las Unidades Educativas presentan falencias en la redacción de textos, lo que los lleva a no poder expresar sus ideas cabalmente. Asimismo, esas falencias no les permiten enseñar adecuadamente sobre este aspecto a sus estudiantes y también se sienten impotentes de corregir eficazmente la redacción de sus educandos.

Todo lo expresado anteriormente pone de manifiesto que el resultado de una comunicación pobre dentro del proceso educativo derivará en una formación adocenada. Así el docente va generando una cadena donde su falta de dominio en la escritura va creando estudiantes con pocas armas en cuanto a la expresión escrita.

- b) Los estudiantes, con pocas herramientas en escritura, presentan errores en la redacción de textos que no pueden corregirlos de modo adecuado. Asimismo, no conocen realmente el tipo de errores que tienen sus escritos y menos aún saben cómo proceder para corregirlos y mejorarlos.

5.3. Situación ideal del objeto de estudio

- a) Los docentes poseen las herramientas necesarias para la redacción de textos adecuados, por ello escriben de manera más segura y tomando en cuenta los procesos que se deben considerar para escribir. Del mismo modo, son capaces de identificar los errores que presentan sus textos y el de sus compañeros o estudiantes y por lo tanto plantean las acciones que se deben efectuar para mejorar el texto escrito.

Por otro lado, los docentes presentan mejores situaciones comunicativas a nivel personal y social. Esto a raíz de que con la práctica de la escritura se estructuran mucho mejor los pensamientos humanos, y se hace mejor la comunicación humana.

- b) Los estudiantes de las Unidades Educativas escriben más y con mayor seguridad, puesto que reciben la orientación adecuada de sus docentes en relación a los errores que cometen al escribir; asimismo, son asistidos por ellos a la hora de corregir sus textos escritos para constituirlos en escritos comprensibles.

De ese modo, los educandos consolidan poco a poco su formación integral, puesto que tienen el apoyo educativo de sus docentes en su desempeño en escritura. En ese entendido, la realidad de los estudiantes va mejorando considerablemente con el respaldo de los docentes.

5.4. PROPUESTA EDUCATIVA PARA MEJORAR EL NIVEL DE DESEMPEÑO EN ESCRITURA DE LOS DOCENTES DE UNIDADES EDUCATIVAS DE EL ALTO

5.4.1. Fundamentación

Fundamentación filosófica

La presente propuesta se basa en la filosofía del Vivir bien que se postula en la Ley de educación n° 070 donde se plantea concretamente que uno de los objetivos de la educación es el “desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la consciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien” (Ley 070: 2010, 8). En ese contexto, la formación del docente actual debe tender a optimizar los procesos de formación y la consciencia social crítica haciendo de los maestros personas que puedan enseñar bien para vivir bien, es decir en armonía con la sociedad. De este modo, el docente podrá tener las herramientas necesarias dentro del ámbito de la escritura para poder formar a los estudiantes de manera pertinente, así se podrá formar bien para Vivir Bien.

Desde esa perspectiva la noción del Vivir Bien tiene una estrecha relación con la acción educativa que desempeña el docente, puesto que la vinculación armónica entre los seres humanos debe partir desde la escuela y esto puede lograrse mejor cuando los maestros cumplen adecuadamente el encargo social que tienen: formar integralmente a los estudiantes.

Fundamentación psicopedagógica

Desde la perspectiva de L. S. Vygotski, es importante el apoyo no sólo del docente o el facilitador, sino el de los compañeros para la consolidación de los conocimientos. En esa línea, se plantea la interrelación entre maestras y maestros durante los procesos educativos del diplomado, puesto que “a mayor interacción social, mayores posibilidades de aprendizaje” (Ministerio de Educación: 2010, 40). En ese sentido, se habla de un aprendizaje comunitario que promueva espacios de ayuda entre unos y otros, en este caso entre docentes.

En ese sentido, la propuesta de un módulo de redacción de textos para los maestros de Unidades educativas plantea la revisión de textos entre compañeros, vale decir que serán los mismos maestros los que después de una capacitación en las habilidades de escritura los que revisen los textos escritos de sus compañeros.

5.4.2. Objetivos

Objetivo general

Desarrolla textos cohesionados y con un buen manejo del párrafo para fortalecer su competencia comunicativa escrita en contextos de interacción social.

Objetivos específicos

- Capacitar a los docentes en los procesos de redacción de textos a través de ejercicios de lectura y la valoración de los errores de escritura.
- Formar expertos en las habilidades de redacción entre los docentes mediante la priorización de dos de ellas.
- Promover la redacción de textos escritos por los docentes en procesos de cooperación mutua entre ellos.
- Publicar los textos escritos de los docentes en un medio de comunicación: revista.

5.4.3. Justificación

La formación del docente en la redacción de textos dentro de un programa de diplomado se hace relevante debido a que la perfección de los conocimientos de cualquier profesional debe promoverse con la constante adquisición de conocimientos que refuercen los

anteriores. De este modo, los docentes deben cultivar sus conocimientos en relación a la escritura en distintos ámbitos como la educación superior.

Por otro lado, el docente que pretende formar de manera integral y holística en las Unidades Educativas debe estar formado del mismo modo. Entonces, la formación de los maestros en escritura será relevante puesto que ellos presentan falencias en ese aspecto que con el módulo podrán subsanarse. Por ello, se hace esencial contribuir al fortalecimiento de la formación del docente, pues la educación no concluye en las escuelas normales para los maestros, sino que se amplía de manera permanente.

En ese orden de ideas, se ve a la educación del docente como un proceso continuo de mejoramiento de sus habilidades y destrezas para su acción educativa. Por eso, se tiene la noción de que la formación se va complementando cada vez más bajo un enfoque holístico. Al considerarse a la educación desde un ángulo holístico se da apertura a la complementariedad del conocimiento.

La producción escrita contribuye a la formación continua de los docentes, pues indudablemente el tiempo dedicado a la capacitación en escritura y la producción de textos escritos será un tiempo que generará espacios en el que el maestro que se halla en ejercicio pueda expresarse cada vez mejor y lograr aquellas competencias comunicativas que le son exigidas para desenvolverse con soltura y propiedad.

La urgencia de un mayor manejo del lenguaje escrito en los docentes se ha hecho más apremiante debido a que la realidad muestra que la mayoría de los educadores presenta falencias en distintas habilidades de escritura.

Es en este contexto que se plantea que las instituciones de formación de maestros deben intervenir para crear espacios para la capacitación y producción de material escrito que en un futuro sean publicados. Al mirar la formación permanente y continua de maestros desde un ángulo altamente comunicativo, la preocupación hacia los mismos descansa en la idea de que los docentes, como promotores de cambios y avances educativos, deben procurar generar cambios estructurales en su capacidad de comunicación, pues la comunicación forja espacios de desarrollo y socialización, más aún dentro del ámbito educativo.

5.4.4. Características de la propuesta

Para el desarrollo eficaz de la propuesta se deben tener en cuenta algunos puntos importantes:

Se hace necesario que el docente facilitador del programa deba poseer las habilidades de escritura en las dimensiones del saber, hacer y ser. Esto significa que el facilitador debe estar preparado para guiar, orientar y apoyar a los estudiantes en el conocimiento y la práctica de las habilidades de escritura. En ese sentido, el docente facilitador desarrollará un rol de tutor para promover la apropiación y el uso de las habilidades de escritura por los docentes participantes.

Los docentes participantes del programa deben poseer el apoyo y acompañamiento durante el desarrollo del programa por parte del facilitador. Asimismo, ellos deben estar dispuestos a compartir sus conocimientos y a recibir la ayuda no solo del docente sino de sus compañeros de clase, pues este programa prevé el trabajo comunitario, es decir que el docente participante será asistido y podrá asistir o apoyar a sus compañeros en los procesos de producción de textos para el enriquecimiento de los mismos.

Por otro lado, este programa por su contenido y el desarrollo de sus actividades, está dispuesto para el trabajo con los docentes de todos los niveles de las Unidades Educativas del sistema educativo regular. Es así que se adecúa para docentes del nivel inicial, primaria y secundaria del sistema de educación regular.

Esta propuesta se diferencia de la capacitación tradicional que se despliega actualmente en uno de los diplomados del PROFOCOM, ya que no solamente consiste en leer y escribir de manera individual y usual, sino que ahora se pretende capacitar a partir de un proceso de afianzamiento con la guía y apoyo del docente facilitador y los mismos compañeros.

Etapas del programa que se propone

Etapas de capacitación

El facilitador explica y practica la buena escritura mostrando al mismo tiempo los errores más comunes que se presentan en la escritura de los docentes. Posteriormente, promueve espacios de práctica de las habilidades de escritura en cada una de las sesiones. De esa manera, trabaja con distintos textos prácticos para fortalecer el uso correcto de las grafías, signos de puntuación y acentuación; el uso de párrafos, la cohesión textual y la estructura

global. Asimismo, se acompaña el desarrollo de los ejercicios con la lectura analítica y crítica de un texto que se examina mediante un debate en clase.

En ese sentido, se genera una dinámica de trabajo activo para la capacitación en las habilidades de escritura, muchas de las cuales se despliegan en el aula bajo la orientación y asistencia del docente facilitador que apoya a los docentes en la realización de las actividades de práctica de escritura. Del mismo modo, se destinan prácticas individuales fuera del aula para retroalimentar lo asimilado en las clases.

Por último, al finalizar la capacitación práctica, el docente facilitador brinda información teórica sobre las habilidades de escritura con la que los docentes participantes pueden reforzar los conocimientos aprendidos en la práctica. En ese sentido, el participante comprende desde la práctica y refuerza lo entendido con la teoría.

Etapas de formación de expertos

El docente dedica dos sesiones completas para la capacitación práctica en dos habilidades específicas: uso de párrafos y cohesión textual. En esas sesiones, de manera práctica y con la ayuda de dinámicas individuales y grupales, se trabaja cada habilidad para llegar a dominarla poco a poco.

Etapas de redacción de textos

Los participantes inician el proceso de redacción de un texto con la guía del docente facilitador. De este modo, primero planifican la escritura del texto considerando el qué, cómo, para qué, para quiénes escribir; segundo, se inicia la redacción a computadora, leyendo cada oración que se va escribiendo, ello para conectar adecuadamente las palabras, ideas, oraciones y párrafos. Concluida la redacción, el participante lee su texto para identificar algunos errores que podría corregir. Sin embargo, los textos escritos se intercambian entre los participantes para que un compañero de la clase revise el texto de otro participante, luego el escrito pasa por la revisión del docente.

Tomando en cuenta que los textos que se producirán estarán destinados a su publicación, estos deberán poseer interés colectivo, vale decir que deberán ser pensados en los lectores. Así que al ser el medio de difusión de los textos escritos una revista educativa se puede trabajar con el planteamiento de propuestas metodológicas para desarrollar o evaluar una

temática educativa, asimismo, se pueden escribir comentarios, críticas a nivel social, educativo...

Etapas de publicación de textos

Un grupo de participantes de aproximadamente cinco integrantes realiza la diagramación de una revista educativa donde se publicarán los textos de los participantes en el programa. De esta manera, es que se puede dejar a una imprenta para que allí se la edite y posteriormente se la imprima.

La publicación de los textos escritos de los docentes busca generar mayor compromiso de los participantes en la escritura de textos, pues la sola práctica de la escritura que queda documentada en algunas hojas, leídas por un par de personas no llega a generar mayores y mejores beneficios para los individuos como el hecho de publicar aquello que se escribe.

Evidentemente, la producción escrita pensada para su publicación goza de mayor atención y cuidado a nivel de forma y fondo, llegando a crearse, de esta manera, producciones con mayor grado de seriedad. Es entonces este el motivo principal por el que se hace importante producir textos escritos que posteriormente serán publicados.

5.5. PLAN DE ACCIÓN:

Cuadro n° 2

Estructura del programa y distribución del tiempo

UNIDAD	TEMAS	TIEMPO
UNIDAD 1	La ortografía y su importancia en los escritos	4 horas
UNIDAD 2	El vocabulario y la estructura global de los textos	6 horas
UNIDAD 3	Uso de párrafos en la redacción de textos	10 horas
UNIDAD 4	Cohesión textual a nivel escrito	10 horas
UNIDAD 5	Producción de textos escritos y publicación de los mismos en revistas	10 horas

Cuadro n° 3

Contenido y e indicaciones metodológicas del programa de capacitación en las habilidades de escritura dirigido a docentes de Unidades Educativas

UNIDAD 1: La ortografía y su importancia en los escritos			
Contenido	Metodología	Materiales	Forma de organización
Uso de las grafías	Seminario taller Práctica del uso correcto de las grafías con el apoyo del texto: “ortografía programada” de Wenceslao Ortega.	Texto de apoyo Lápices	Trabajo individual en aula con la asistencia del facilitador y trabajo en casa.
La acentuación	Seminario taller Práctica de la acentuación a partir de la selección de distintos textos.	Textos de apoyo Lápices	Trabajo individual en aula con la asistencia del facilitador y trabajo en casa.
La puntuación	Seminario taller Empleo de los signos de puntuación más usuales: punto seguido, coma, dos puntos y punto y coma mediante ejercicios de diferentes textos de gramática.	Textos de apoyo Lápices	Trabajo individual en aula con la asistencia del facilitador y trabajo en casa.

UNIDAD 2: El vocabulario y la estructura global de los textos			
Contenido	Metodología	Materiales	Forma de organización
Lectura de textos	Seminario taller Lectura y comprensión del texto: “Basta de historias” de Andrés Hoppenheimer Debate sobre el texto Elaboración de un ensayo del texto leído.	Libro Hojas bond Computador Diccionario de sinónimos	Trabajo individual y grupal
Estructura de un texto escrito	Exposición dialogada Análisis de la estructura de distintos textos escritos.	Textos de apoyo	Trabajo individual

UNIDAD 3: Uso de párrafos en la redacción de textos			
Contenido	Metodología	Materiales	Forma de organización
Uso del punto seguido	Seminario taller Escritura de textos empleando exclusivamente puntos seguidos. Lectura y exposición de los textos escritos.	Hojas bond Computador	Trabajo individual en la clase
La oración y el párrafo	Seminario taller Relación de oraciones para la construcción de párrafos. Reconocimiento de la oración principal y las oraciones secundarias en los párrafos. Construcción de párrafos sueltos. Construcción de pequeños textos con tres a cuatro párrafos.	Hojas bond Fichas Computador	Trabajo en pares
UNIDAD 4: Cohesión textual a nivel escrito			
Contenido	Metodología	Materiales	Forma de organización
Los conectores	Seminario taller Empleo de una dinámica de trabajo similar al juego del Dominó para conectar palabras, ideas, párrafos.	Hojas bond Fichas de dominó para trabajar conectores	Trabajo en pares

<p>Concordancia entre las palabras variables de la oración</p>	<p>Seminario taller</p> <p>Elaboración de textos narrativos bajo la técnica de combinar letras y dibujos en prosa.</p> <p>Elaboración de textos narrativos combinando letra y espacios vacíos para completar.</p> <p>Relación de palabras variables de la oración a partir de oraciones incompletas.</p>	<p>Hojas bond</p> <p>Lápices</p> <p>Computador</p>	<p>Trabajo en pares</p>
--	--	--	-------------------------

<p>UNIDAD 5: Producción de textos escritos y publicación de los mismos en revistas</p>			
<p>Contenido</p>	<p>Metodología</p>	<p>Materiales</p>	<p>Forma de organización</p>
<p>Características de un texto escrito</p>	<p>Exposición dialogada</p> <p>Lectura de textos modelo y análisis de los mismos para identificar sus características.</p>	<p>Textos en fotocopia</p> <p>Marcadores</p>	<p>Trabajo individual</p>
<p>Proceso de la redacción de textos</p>	<p>Exposición dialogada</p> <p>Seminario taller</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Planificación del texto que se escribirá (elaboración de esquemas) ☞ Elaboración de un texto original. <p>* Lectura y relectura de lo que se escribe en el proceso y al finalizar el mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Revisión y análisis de normas ortográficas, normas de acentuación y pautas de redacción por los docentes participantes de manera cooperativa. <p>El docente revisor debe escribir las observaciones en el escrito valorando las cualidades y defectos del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Revisión del fondo y forma del texto escrito por el docente 	<p>Computador</p> <p>Textos impresos para la revisión</p> <p>Bolígrafos</p>	<p>Trabajo cooperativo entre los participantes y el facilitador</p>

	<p>facilitador.</p> <ul style="list-style-type: none"> ↺ Corrección y reescritura de los textos. 		
Publicación de textos escritos	<p>Exposición dialogada</p> <ul style="list-style-type: none"> ↺ Selección de los mejores trabajos escritos. ↺ Revisión a detalle de los trabajos escritos ↺ Diseño y diagramación del periódico literario. ↺ Edición del periódico literario (imprenta) ↺ Presentación y distribución del periódico literario 	<p>Textos en Word</p> <p>Imágenes en JPG</p> <p>Computador</p>	Trabajo con un equipo de docentes

5.6. RESPONSABLES:

Cada una de las cinco unidades de trabajo de la propuesta presentada estará bajo la responsabilidad del docente facilitador del curso, quien deberá guiar el trabajo de los participantes, sin embargo en los procesos de trabajo referidos a la cohesión textual y el uso de párrafos el docente guía comparte la responsabilidad con los participantes expertos en esas habilidades de escritura, quienes deben cooperar en la realización de textos con mayor calidad.

Asimismo, en la última actividad del módulo 5, la responsabilidad de la publicación de textos escritos será compartida entre el docente guía y los participantes del módulo, quienes organizados por equipos de trabajo, tendrán a un líder que se encargue de una de las tareas establecidas para cumplir con la publicación de los escritos.

5.7. EVALUACIÓN

Los procesos de evaluación deben procurar la construcción de conocimientos y el apoyo al docente facilitador. De este modo, la evaluación contempla la revisión de los textos escritos, la participación de los docentes en las clases y el trabajo cooperativo entre los docentes. Por ello, se valora el proceso de enseñanza y aprendizaje para superar las falencias y mejorar los aciertos hallados. En ese sentido, se tiene una evaluación procesual o formativa y una

sumativa que valora cada trabajo sobre 100 puntos. Asimismo, se toma en cuenta una autoevaluación del docente donde valora su progreso en su desempeño en escritura y su trabajo dentro del aula y fuera de él.

Entre las técnicas de evaluación y los indicadores de la misma, se tienen a las técnicas de: la observación del trabajo realizado por los participantes del módulo, la revisión de sus trabajos escritos y las pruebas escritas de forma individual; entre los indicadores están: el cumplimiento con los objetivos esperados, la demostración de un buen desempeño en las habilidades de escritura y la responsabilidad en las actividades desarrolladas.

5.8. ANEXO:

GLOSARIO

Calidad. Propiedad emergente del sistema educativo que se mide por el grado de acercamiento a los fines previstos.

Calidad educativa. Se refiere a las características del proceso y a los resultados de la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente, y que toman una expresión concreta a partir de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos imperantes en la sociedad que se trate.

Claridad. Redacción libre de dudas y equívocos, se da cuando el pensamiento del que escribe es captado a la primera lectura sin esfuerzo extremo por la mente del lector.

Cohesión. Empleo eficaz de los nexos entre oraciones y de los nexos dentro de una misma oración.

Cohesión textual. Propiedad que permite que cada frase de un texto sea interpretada en relación con las demás. Esto implica el uso adecuado de conectores.

Concisión. Empleo de las palabras absolutamente imprescindibles para expresar lo que se quiere.

Competencia. Proceso complejo que las personas ponen en acción – actuación – creación, para resolver problemas y realizar actividades aportando a la construcción y transformación de la realidad para lo cual integran el saber ser, el saber conocer y el saber hacer.

Competencia comunicativa. Capacidad básica de expresar pensamientos o contenidos internos de manera comprensible para el interlocutor.

Competencia comunicativa escrita. Es la competencia relativa al empleo eficaz del lenguaje como medio fundamental de comunicación. Esta facultad o aptitud se pone manifiesto cuando alguien no presenta errores gramaticales ni ortográficos, no de redacción en su comunicación escrita.

Corrección. Es la alteración o cambio que se hace en las obras escritas o de otro género, para quitarles defectos o errores o para darle mayor perfección.

Desempeño. Conjunto de acciones concretas.

Desempeño docente. Cumplimiento de funciones, éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, el estudiante y al entorno. Se evalúa para mejorar la calidad educativa y cualificar la profesión docente.

Desempeño, niveles de. Descripciones que señalan la medida en que las personas demuestran una determinada habilidad o capacidad.

Escritura. Proceso cognitivo y motriz que pone al descubierto las ideas y los pensamientos de manera clara y ordenada.

Estructura global. Se refiere al uso adecuado de mecanismos coherentes de todo el texto que lo hacen organizado y con una secuencia lógica de las ideas.

Habilidades. Disposición que muestra el individuo para realizar tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinada, basándose en una adecuada percepción de los estímulos y en una respuesta activa que redunde en una actuación eficaz y eficiente. Se refuerza con la concurrencia de la capacidad, el hábito y el conocimiento del proceso a seguir.

Lectura. Proceso complejo, en el cual el lector, con toda su carga de experiencia previa, reconstruye el sentido del texto y lo incorpora a su propia realidad. La lectura es un acto de comunicación que permite un encuentro personal entre el lector y el escritor y propicia el cambio de los estados internos del lector.

Léxico. Vocabulario de una lengua o región. Para la escritura es necesario seleccionar aquellos vocablos que permitan transmitir la idea con claridad y precisión.

Maestro. Facilitador de los procesos de aprendizaje que orienta al estudiante para que este alcance los objetivos educativos.

Originalidad. Redacción que rehúye a las frases hechas y se ciñe a las palabras naturales y la creación de expresiones propias.

Ortografía. Sistema de normas que rigen la correcta escritura de la lengua.

Párrafo. Conjunto de oraciones que se refieren a un mismo aspecto significativo, que están muy relacionados entre sí.

Planificación. Etapa preliminar a la escritura que aclara las características de la redacción.

Precisión. Dominio del léxico y la puntuación en la escritura.

Puntuación. Empleo de signos que representan algunos aspectos del lenguaje oral no representables alfabéticamente – la entonación, las pausas- y están relacionados con la organización lógica del discurso, con las vinculaciones o separaciones que se establecen entre las ideas.

Redactar. Componer, ordenar. Y, para conseguirlo, es necesario tener en cuenta el orden lógico, los principios sintácticos y la construcción armoniosa.

Revisión. Verificación de que las ideas estén expresadas de forma orgánica, clara y coherente.

Revista. Publicación que se realiza en forma periódica (semanal o mensual) que contiene artículos sobre uno o varios temas de interés general o entretenimiento, que generalmente se hallan ilustradas.

Rúbrica. Instrumento que ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo que se corresponden con los objetivos de aprendizajes que define un profesor y permiten dar consistencia a la evaluación.

Vocabulario. Cúmulo de palabras conocidas y usadas por un individuo para interactuar con la sociedad.

ABREVIATURAS

Art.: Artículo

CEMSE: Centro de Multiservicios Educativos

Ibid: Cita del mismo autor, misma obra, pero distinta página.

Ibidem: Cita del mismo autor, misma página y misma obra.

Op. Cit.: Obra Citada

p.: Página

PROFOCOM: Programa de Formación Complementaria para Maestras y maestros en ejercicio.

s/f: sin fecha

SIMECAL: Sistema de Medición de la Calidad

UPEA: Universidad Pública de El Alto

BIBLIOGRAFÍA

- ALANIS, Antonio. (2000). *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. Edit. Trillas. México.
- ANDER-EGG, Ezequiel. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social*. Buenos Aires-Argentina.
- ARANIBAR de Torrez, Rosario. (2004). *Gestión educativa*. S/edit. Bolivia.
- ARGUDIN, Yolanda, Luna María. (2005). *Aprende a pensar escribiendo bien...s/edit*.
- BARKER, Alan; Firoze, Manji. (2005). *Por qué publicar textos escritos*. s/f.
- BARRAGAN, Ma. Cristina. (2015). *Diseño de un perfil profesional por competencias*. La Paz – Bolivia.
- BARRIENTOS, José; Carvajal, Juan; Huanca, Carmen; Jolibert, Josette; Márquez, Gladys; Salinas, Rosa y Sotomayor, Mirian (1997). *Guía didáctica de lenguaje*, La Paz – Bolivia: Ministerio de Educación.
- BLANCO, Ascensión (Coord.). (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. España.
- BENEITONE, Pablo; et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final – proyecto Tuning América Latina 2004 -2007*. España.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación Educativa*. Madrid: la Muralla.
- BOLIVIA, Leyes, Decretos, etc. (2009). *Nueva Constitución Política del Estado*. Bolivia.
- BOZU y Canto. (2009). *Perfil de las competencias 2009*. s/edit. s/l.
- BRIONES, G. (1995). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- CALLISAYA, Gonzalo (2004). *Innovaciones Pedagógicas*. La Paz – Bolivia. Editorial Yachay.

CASSANY, Daniel. (1996). *La cocina de la escritura*. Editorial Empuries. Tercera edición. Barcelona.

CASSANY, Daniel. (2000). *Reparar la escritura, didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona.

CASSANY, Daniel (2007). *Describir el escribir*. s/edit. Barcelona.

CARRATALÁ, Fernando. (2000). *Las faltas de ortografía: diagnóstico de sus causas y propuesta de soluciones para su eliminación*. Madrid - España.

CEMSE, (2001). *Diseño curricular, guía docente, nivel secundario*. La Paz-Bolivia.

CHOMSKY, Noan. (1970). *Preliminares metodológicos. Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid. S.e.

CONDEMARÍN, Mabel. (1991). *Algunas recomendaciones frente a la enseñanza de la lectura inicial en América Latina*. En: *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*. Buenos Aires.

DEL CARPIO, Melita; Guzman Soriano, Rosalia. (2003). *Lenguaje y desarrollo del lenguaje*. Cochabamba.

EN LA HORA DE LA REFORMA. Revista Educativa. (1993) MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Diciembre. Bolivia.

ESPINOSA, Carolina. (1998). *Lectura y escritura, teorías y promoción*. Buenos Aires, Argentina.

FLORES, María Dolores. (2014). *La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional*. México.

FLORES, Rafael. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. La Paz - Bolivia. s/e.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. s/f. s/e.

HERNÁNDEZ, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de la metodología de la investigación*. Segunda Edición. México: Mc Graw Hill.

HERNÁNDEZ, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2002). *Metodología de la investigación*. Tercera Edición. México: Mc Graw Hill.

HERNÁNDEZ, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

HERNÁNDEZ, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: Mc Graw Hill.

HIDALGO, M. (2000). *Pedagogía de la Expresión escrita y la creatividad infantil*. Perú: San Marcos.

JORDÁN, W.; Ortiz, A.; Mayorga, A.; Soubal, S.; Braslavsky, C. y Luque, H. (2008). *Compendio sobre Educación y calidad educativa*. Bolivia. s/e.

KLEIN, Irene. (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires – Argentina.

LACO, Liliana; Natale, Lucia; Avila, Monica. (2010). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Editorial edUTecNe. Argentina.

LECOÑA, Lizeth Carmen. (2009). *Relación entre la comunicación y la educación desde las décadas de 1960 hasta el 2000 para designar el concepto de educomunicación*. La Paz-Bolivia.

LEWIS, Maureen. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*.

LIMACHI, Ramiro. (2008). *Taller de lenguaje y gramática*. Editorial CLAROS. La Paz – Bolivia.

LOPEZ, Francese. (2004). *La composición escrita*. Editorial GRAO. España.

LOZADA, Blithz. (2005). *La formación docente en Bolivia*. La Paz-Bolivia.

LUCHETTI, Elena. (2005). *Cómo escribir mejor*. s/edit. Buenos Aires – Argentina.

MALDONADO, Miguel Ángel. (2006). *Las competencias, una opción de vida*. Colombia.

MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR. (1999). *La educación para todos, cumplir con nuestros compromisos colectivos. Foro mundial sobre la educación. Revista iberoamericana N° 22* Brasil.

MEDINACELLI, Carlos (1968). *La educación del gusto estético*. La Paz - Bolivia: Ed. En marcha.

MEJÍA, Raúl. (2010). *Metodología de la investigación, cómo realizar y presentar trabajos de investigación*. Tercera edición, La Paz – Bolivia.

MENDEZ, Carlos Eduardo. (2001). *Metodología, diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Colombia. Editorial McGraw-Hill Interamericana.

METZ, M. L. (1986). *Redacción y estilo: una guía para evitar los errores más frecuentes*. Editorial trillas. México.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1994). *Compendio de la Reforma Educativa Ley 1565*. La Paz – Bolivia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Cultura y Deportes (2010). *Nueva Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez*. Bolivia.

MONTENEGRO, Ignacio. (2003). *Evaluación del desempeño docente, fundamentos, modelos e instrumentos*. Colombia.

MORENO, Christian; Moreno, Franz; Moreno, Antonio. (2003). *Estrategia Metodológica*. Primera edición. Bolivia.

NOGUEIRA, Sylvia. (2010). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Primera edición. Editorial Biblos. Buenos Aires - Argentina.

ORTEGA, Wenceslao. (s/f). *Ortografía programada*. 3ra edición. s/edit.

PACO, Delfina. (2003). *Esquema conceptual intercultural bilingüe prevalente en los estudiantes del 1er semestre del nivel secundario del instituto normal superior “Simón Bolívar”*. La Paz - Bolivia.

PALACIOS, Alicia; Muñoz, Magaly; Lerner de Zunino, Delia (1994). *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Argentina. Quinta edición.

PAZ, María; Rocha, Omar; Gonzales, Gilmar y Alvestegui, Martha Elena (2011). *Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad: diagnóstico de competencias comunicativas de lectura y escritura*. La Paz-Bolivia.

PIEB. (2011). *Programa de Investigación Estratégica en Bolivia*. La Paz.

PORTUGAL, Luis Alberto. (2001). *El error de redacción como base de reflexión del lenguaje: hacia un análisis de la lectoescritura en la formación docente del INS*. La Paz – Bolivia.

PRIETO, Ángel. (2000). *Materiales de refuerzo para la enseñanza de la ortografía*. España.

QUINTANILLA, Víctor Hugo. (2003). *La enseñanza del Lenguaje y Literatura en el Nivel Secundario*. La Paz- Bolivia.

QUINTANILLA, Rómulo. (1999). *Lenguaje y competencia comunicativa escrita*. Año II.

RAMIREZ, Ignacio; González, Margarita. (2008). *Metodología de la investigación educativa, un acercamiento desde la perspectiva del maestro*. Editorial San Marcos. Perú.

REYES, Arellano F; Benavides O y Martínez Gloria. (2003). *Estrategias en el estudio y en la comunicación: cómo mejorar la comprensión y producción de textos*. México: Trillas.

RINCÓN, Carlos Alberto. (s/f). *La competencia comunicativa*. s/edit. s/l.

RUFFINELLI, Jorge. (1991). *Comprensión de la lectura*. s/edit. México.

RUZ, Juan. (1992). *Formación de profesores, una nueva actitud formativa*. Chile.

SANCHEZ, Jorge; Osorio, Jhon. (2006). *Lectura y escritura en la educación superior. Diagnósticos, propuestas e investigaciones*. Medellín – Colombia.

SARAVIA, María del Carmen; Bustos, Edgar; Macías, Beatriz. (2014). *Estrategias para formar un docente de calidad*. Bolivia.

SERAFINI, María Teresa. (1989). *Como redactar un tema: didáctica de la escuela*. España.

TINTAYA, Porfidio. (2009). *Proyecto de investigación*. Edit. Gráfica Singular. La Paz – Bolivia.

TOBÓN, Sergio. (2009). *Formación basada en competencias*. Segunda edición. Colombia.

VILLEGAS, Leonardo. (2005). *Metodología de la investigación pedagógica*. 3ra Edición. Editorial San Marcos. Perú.

YAPU, Mario. (2006). *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. La Paz – Bolivia.

WEB-GRAFÍA

<https://www.cesag.org>

<ps://aquileana.wordpress.com>

www.educarchile.cl

<https://es.m.wikipedia>, la enciclopedia libre

www.definiciones.com.

www.definicionabc.com

<http://www.definicionabc.com/general/rubrica.php>

<http://deconceptos.com/general/revista> - revista digital-Ubicuo (2016)

<https://educarycrecer.org/level-of-fulfilment.php>

<https://www.significados.com/vocabulario/>

<https://fpn.ma/ftp/exp.pdf>

[https://ucontinental.edu.pe/recursos-aprendizaje/documentos/rubricas/rubrica para redactar textos.pdf](https://ucontinental.edu.pe/recursos-aprendizaje/documentos/rubricas/rubrica_para_redactar_textos.pdf)

CDpedia v0.7, la wikipedia offline.

<http://pdf.párrafo>: 2016

[www/unimoronhuggotorrenteblogspot.com](http://www.unimoronhuggotorrenteblogspot.com)

Anexos



ANEXO 1 ENCUESTA (Docentes)

Sexo: M F

Docente del nivel: Inicial primaria secundaria especialidad.....

Grado académico: Técnico superior Licenciatura Maestría Doctorado

Fecha:...../...../.....

Sr. (a) maestro (a) tenga, usted, la gentileza de leer las siguientes preguntas y subrayar las opciones de su elección. Los datos vertidos serán confidenciales y permitirán generar propuestas en beneficio de una práctica educativa eficiente.

Dimensiones:

• *Lectura de textos*

1. ¿Cuánto tiempo le dedica a la lectura cada día?

- a) 30 min. b) 30 – 60 min. c) más de 60 min.

2. Con mayor frecuencia, lee textos...

- a) Informativos b) Expositivos c) Narrativos d) Argumentativos

3. ¿El propósito de su lectura es...?

- a) Informativo b) Recreativo c) Formativos

• *Escritura de textos*

4. ¿Considera que la escritura es el resultado de los hábitos de lectura?

- a) Muy de acuerdo b) de acuerdo c) En desacuerdo

5. ¿Se promueve la producción de textos en su contexto laboral educativo?

- a) Mucho b) poco c) Nada

• *Planificación de un texto escrito*

6. ¿Elabora un esquema, un borrador o un plan antes de escribir un texto?

- a) Siempre b) A veces c) Nunca

7. ¿Tiene conocimiento sobre el proceso de la producción de textos?

- a) Mucho b) Poco c) Nada

• *Redacción de textos*

8. ¿Qué tipos de texto escribe?

- a) Informativos b) Expositivos c) Narrativos d) Argumentativos

- *Revisión y relectura*

9. En el proceso de la producción de textos ¿lee su texto durante la redacción y después de la redacción final para revisarlo?

- a) Siempre b) A veces c) Nunca

10. ¿Qué tipo de dificultades encuentra en el proceso de la redacción de sus textos?

- a) Ortografía b) vocabulario c) uso de párrafos d) cohesión textual e) estructura global

- *Corrección*

11. ¿Corrige su texto antes de presentarlo?

- a) Siempre b) A veces c) Nunca

12. ¿Qué aspectos corrige de su texto?

- a) Ortografía b) vocabulario c) uso de párrafos d) cohesión textual e) estructura global

- *Publicación*

13. ¿Publicó alguna producción intelectual como libros u otros?

- a) Sí b) No

14. ¿Qué tipos de publicaciones realizó?

- a) Periódicos b) Revistas c) Libros d) otro:

15. Para mejorar la expresión escrita, ¿Le gustaría capacitarse en los procesos de redacción de textos?

- a) Sí b) No

ANEXO 2

RÚBRICA EXPRESIÓN ESCRITA

Niveles Habilidades	EXCELENTE A MUY BUENO (10-8)	BUENO A REGULAR (7-5)	DEFICIENTE A POBRE (4-3)	MUY POBRE (2-1)
ORTOGRAFIA	Todas las palabras están escritas correctamente: los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas.	La mayoría de las palabras están escritas correctamente: los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas.	La escritura de las palabras es a veces correcta; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas.	La escritura de las palabras es incorrecta; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas.
VOCABULARIO	Uso adecuado y variado de vocabulario sin errores	Uso adecuado y variado de vocabulario, pocos errores.	Uso adecuado de vocabulario básico con algunos errores.	Uso inadecuado de vocabulario básico con errores frecuentes.
USO DE PÁRRAFOS	Usa una variedad de oraciones completas y párrafos desarrollados con una oración principal y oraciones secundarias.	Usa mayormente oraciones completas y párrafos con oración principal y oraciones secundarias.	Hay uso predominante de oraciones incompletas y poco redundantes.	Las oraciones están incompletas y son redundantes.
COHESIÓN TEXTUAL	Evita redundancias innecesarias. Conserva la relación temporal en las formas verbales. Utiliza conectores apropiados y de forma variada.	Evita redundancias innecesarias. Conserva la relación temporal en las formas verbales. Utiliza conectores apropiadamente.	Realiza algunas redundancias innecesarias. En algunas partes mezcla tiempos en las formas verbales. Utiliza pocos conectores.	Realiza redundancias innecesarias. Existe una mezcla de los tiempos en las formas verbales. No emplea conectores.
ESTRUCTURA GLOBAL	Uso adecuado de mecanismos coherentes. El escrito está excelentemente organizado con una secuencia lógica de las ideas	Uso apropiado de mecanismos coherentes. El escrito está organizado de manera entrecortada, con una secuencia de ideas lógica, pero incompleta.	Uso inapropiado de mecanismos coherentes. El escrito está organizado de manera confusa, sin una secuencia lógica de ideas.	Con pocos o sin mecanismos coherentes. El escrito está desorganizado sin la capacidad de comunicar sus ideas.

Fuente: Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Ponce, 2002.
Evaluación de las composiciones escritas. Ana Galindo (elmarescolorazul.blogspot.com). 2016

CUADRO DE CALIFICACIONES PARA TEXTOS ESCRITOS ORTOGRAFÍA

CRITERIO	NIVEL	PUNTUACIÓN OTORGADA
Todas las palabras están escritas correctamente: los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas.	10 -8	
La mayoría de las palabras están escritas correctamente: los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas.	7-5	
La escritura de las palabras es a veces correcta; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas.	4-3	
La escritura de las palabras es incorrecta; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas.	2-1	

VOCABULARIO

CRITERIO	NIVEL	PUNTUACIÓN OTORGADA
Uso adecuado y variado de vocabulario, sin errores.	10 -8	
Uso adecuado y variado de vocabulario, pocos errores.	7-5	
Uso adecuado de vocabulario básico con algunos errores.	4-3	
Uso inadecuado de vocabulario básico con errores frecuentes.	2-1	

USO DE PÁRRAFOS

CRITERIO	NIVEL	PUNTUACIÓN OTORGADA
Usa una variedad de oraciones completas y párrafos desarrollados con una oración principal y oraciones secundarias.	10 -8	
Usa mayormente oraciones completas y párrafos con oración principal y oraciones secundarias.	7-5	
Hay uso predominante de oraciones incompletas y poco redundantes.	4-3	
Las oraciones están incompletas y son redundantes.	2-1	

COHESIÓN TEXTUAL

CRITERIO	NIVEL	PUNTUACIÓN OTORGADA
Evita repeticiones innecesarias. Conserva la relación temporal en las formas verbales. Utiliza conectores apropiados y de forma variada.	10 -8	
Evita repeticiones innecesarias. Conserva la relación temporal en las formas verbales. Utiliza conectores apropiadamente.	7-5	

Realiza algunas repeticiones innecesarias. En algunas partes mezcla tiempos en las formas verbales. Utiliza pocos conectores.	4-3	
Realiza repeticiones innecesarias. Existe una mezcla de los tiempos en las formas verbales. No emplea conectores.	2-1	

ESTRUCTURA GLOBAL

CRITERIO	NIVEL	PUNTUACIÓN OTORGADA
Uso adecuado de mecanismos coherentes. El escrito está excelentemente organizado con una secuencia lógica de las ideas	10 -8	
Uso apropiado de mecanismos coherentes. El escrito está organizado de manera entrecortada, con una secuencia de ideas lógica, pero incompleta.	7-5	
Uso inapropiado de mecanismos coherentes. El escrito está organizado de manera confusa, sin una secuencia lógica de ideas.	4-3	
Con pocos o sin mecanismos coherentes. El escrito está desorganizado sin la capacidad de comunicar sus ideas.	2-1	

RESUMEN DE PUNTOS

ORTOGRAFÍA	
VOCABULARIO	
USO DE PÁRRAFOS	
COHESIÓN TEXTUAL	
ESTRUCTURA GLOBAL	
TOTAL	

ANEXO 3

TEXTOS ESCRITOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

ARTICULOS DE REVISTA

Artículo

EL DIBUJO INFANTIL: UN MUNDO BELLO QUE EXPLORAR

Ante la consigna: "dibujo libre", los niños iluminan su rostro, pues se les viene a la memoria un sinfín de ideas que expresar. Así observamos mariposas de colores, paisajes hermosos, cielos inmensos, naves espaciales, dinosaurios, princesas, monstruos y lugares preferidos. El dibujo infantil se constituye en el medio más factible de expresión con que cuentan los niños, porque es espontáneo, sincero, les significa libertad y la posibilidad de salir de su vida rutinaria.

De acuerdo a la edad, desarrollo psicomotor y cognoscitivo de los niños, el dibujo infantil va cambiando, incorporándose nuevos elementos, más colores, formas geométricas con el fin de representar la realidad. En general se identifican como las etapas del dibujo infantil al garabateo, la distinción de la figura humana y objetos, dibujos con formas geométricas y reproducción de la realidad.

A los niños el dibujo les posibilita expresar sus miedos, sueños y su percepción

del mundo que les rodea, para lo cual necesitan socializar, tocar, imitar y apropiarse de cosas nuevas; entonces esta expresión de la realidad dependerá del grado de estimulación que reciba del entorno, el contacto con diferentes materiales, colores y la relación con otros niños. También es importante la estimulación emocional que reciba de los padres y educadores, prestando atención a sus dibujos y el reconocimiento al esfuerzo realizado, lo que hará que el niño se sienta comprendido, aceptado y amado.

Por otro lado, el dibujo ayuda al desarrollo de la psicomotricidad gruesa y fina, la creatividad, la expresividad, la confianza en sí mismo, la maduración emocional e intelectual, sienta las bases para la lecto-escritura y ayuda en la formación de la personalidad. Por lo tanto, es fundamental que tanto padres como educadores sean muy receptivos y valoren las expresiones de los niños, porque reflejan sus sentimientos más íntimos que para ellos son

de gran valor.

Cuando se observa un dibujo para analizarlo se debe tomar en cuenta la edad, nivel de maduración y características de representación comunes como: el principio de la línea de base que es el punto de apoyo para los personajes y objetos, el principio del tamaño que determina la importancia de los personajes y las relaciones entre los mismos, el principio de aislamiento de algún elemento que es parte del conjunto y el principio del imperativo territorial donde cada parte tiene su propio espacio.

Por último, es importante no interpretar el dibujo en sí mismo, sino preguntar al niño qué dibujo, quién es el destinatario, dejar que elijan el formato, material, colores, y ante todo tener siempre presente que la visión del niño es diferente a la del adulto, entonces interpretar sus creaciones desde el punto de vista más próximo al suyo propio.

Profa. Adela Escobar Aquise



Reflexión

PROVERBIOS DE LA VIDA

La vida no sólo requiere de recursos económicos, también capital emocional, para tener vitalidad. El esfuerzo y el entusiasmo son elementos que se exigen para la realización de una vida digna y de calidad.

Por ello, es importante conocer o recordar algunos proverbios, ponerse a pensar en ellos, pues pensar no duele, y ahora más que nunca si debemos ponernos a pensar y razonar sobre algunos versículos de la biblia para encaminar adecuadamente nuestras acciones. Entre los proverbios más relevantes se tienen los siguientes:

- ✓ *El hijo sabio alegra al padre, pero el hijo necio es tristeza de su madre*
- ✓ *La mano floja empobrece: Mas la mano diligente enriquece.*
- ✓ *Todos los días del afligido son difíciles.*
- ✓ *No tengas envidia de los hombres malos, ni desees estar con ellos.*
- ✓ *Con sabiduría se edificará la casa, y con prudencia se afirmará.*
- ✓ *No te jactes del día de mañana; porque no sabes que a de pasar.*

Pensemos y reflexionemos un poco, Una vida sin reflexión no vale la pena de ser vivida, se hace necesario tomar conciencia de lo que hemos realizado y confirmar el objetivo que deseamos lograr hasta llegar a la acción con la que se inicio el día. Reflexionemos los dichos y proverbios, que siempre aprenderemos mientras estemos en este lugar llamado tierra, llenemos nuestro corazón de amor, paz alegría y una gran emotividad para continuar viviendo.

Profa. Dora Sinche-Aguilar

LAPTOPS PARA LOS DE SEXTO DE SECUNDARIA

Este artículo girará en torno al tema del uso de las computadoras (laptops "Quipus" entregado a los estudiantes de 6to de Secundaria) en el proceso educativo, y en él nos interesa asumir una actitud crítica por la comunidad educativa (Dirección, Profesores, Estudiantes, Padres de Familia y la Comunidad).

Existe una fuerte creencia de que la incorporación de la computadora en el proceso educativo mejorará la calidad educativa. Esta creencia se ve permanentemente reforzada por las intervenciones de los vendedores de equipos, por una parte, y de algunos políticos, por otra, que por razones diferentes, ya sea de venta o campaña política, han estado y continúan interesados en exagerar los beneficios que pueden derivarse de la introducción de las computadoras (Laptop) en el proceso educativo.

Ante esto, debemos tener claridad de que el valor de los resultados que obtengamos al usar computadoras en los procesos educativos, estará en función de lo que hagamos, pero sobre todo de lo que hagan nuestros estudiantes, con ellas. Las computadoras en los procesos educativos no poseen efectos mágicos, ni tienen el alcance de resolver todos los problemas educativos.

Una segunda creencia está relacionada con el pensamiento de que las computadoras son para los jóvenes o para los expertos, situación que suele dificultar el acceso a los profesores e incluso al mismo padre de familia, como apoyo en la educación de los jóvenes. La realidad es que todos podemos utilizar las computadoras, y de muy distintas maneras. Actualmente no es necesario ser un programador experto. La existencia de programas facilita el manejo de información, lo que posibilita un apoyo importante para las tareas de uno desarrolla diariamente.

Tampoco es cierto que el acceso a la tecnología computacional sea sólo para los jóvenes, "como algunos padres de familia y profesores mencionan" aunque parece darse un acercamiento

muy natural de estos a este tipo de tecnología. La verdad es que todas y todos podemos prepararnos para utilizarla adecuada y provechosamente, en diversas actividades.

Pero tal vez el reto más importante que nos plantea el uso de computadoras con los estudiantes de 6to Secundaria, en apoyar el proceso educativo, es la obligación de visualizar cómo se redefine el papel del profesor y de los estudiantes en los ambientes de aprendizaje enriquecidos con computadoras. El nuevo papel que le toca desempeñar al profesor(a) puede tener una altísima relevancia para la o el docente, pues lo puede sacudir profundamente si no está adecuadamente, preparado(a) para desarrollarlo. Con las computadoras podemos crear ambientes de aprendizaje basados en la exploración, la conjetura y el descubrimiento que, no es posible crear sin ellas.

Otro papel importante que juega la computadora ya a nivel general, es facilitar la comunicación entre docentes y sus colegas, entre estudiantes y los Profesores, y entre los estudiantes y otros estudiantes. Hoy en día ya es una necesidad la red Internet, por ejemplo, permite al profesor(a) obtener información relacionada con métodos y técnicas de enseñanza, compartir con colegas remotos sus experiencias y alimentarse de las de ellos, lograr información actualizada para el avance curricular, la comunicación de los padres y los docentes, y el seguimiento de sus hijos en la unidad educativa, etc. Las y los estudiantes tienen también oportunidades de acceso a la información absolutamente novedosas.

Creo, finalmente, que las computadoras en educación tienen el potencial de permitir la generación de aprendizajes más significativos, como planteaba David Ausubel. Esperamos que las laptops "Quipus" sean de provecho en el cambio educativo para los estudiantes de la promoción.

Gracias.

Prof. Ricardo Quisbert Pope



Estudiantes de 6to de secundaria con sus computadoras (QUIPUS)

Noticia

Desfile Cívico Organizado por nuestra U.E. San Marcos

Como todos los años, este año (2014) la Unidad Educativa San Marcos participó en el desfile cívico en conmemoración a los 189 años de nuestra querida Patria, siendo uno de los colegios encargados de organizarlo junto a la Unidad Educativa Huyustus República de Austria. Ambas unidades formaron parte activa para que este evento se lleve a cabo de la mejor manera, y así satisfacer las expectativas de aquellos que formaron parte de este desfile.

Cabe destacar el esfuerzo y

compromiso que ambas Unidades Educativas pusieron para que esta actividad se realice satisfactoriamente durante el 4 de agosto de la presente gestión. En dicha jornada, docentes, estudiantes, padres de familia y demás rindieron un homenaje fervoroso a la patria, derrochando alegría y sobre todo civismo, lo cual se vio reflejado en sus marchas, uniformes, bandas, creatividad, organización entre otros. Con todo esto, se logró transmitir un sentimiento patriótico y pintando de

rojo, amarillo y verde las emociones de todos aquellos que presenciaron y fueron parte de esta actividad cívica.



Foto: U.E. San Marcos presente en el desfile del 4 de Agosto