

# **Estudios lingüísticos sobre escritura académica**

Alexánder Arbey Sánchez Upegui  
-Editor académico-



Facultad de Educación y Ciencias Sociales  
Programa de Comunicación Digital  
Grupo de investigación: Comunicación digital y  
Discurso académico (CD&DA)  
Grupo de investigación: Cibereducación

**Estudios lingüísticos sobre escritura académica** / Editor Académico Alexander Arbey Sánchez Upegui. Santa Rosa de Osos: Editorial Católica del Norte Fundación Universitaria. 2025.

159 páginas

ISBN: 978-958-8776-91-0 (Digital)

Palabras clave: Alfabetización académica; Escritura; Lectura; Marcadores del discurso; Retroalimentación.

Sánchez Upegui Alexander Arbey, editor académico; Sánchez Upegui Alexander Arbey, Roldán López Nelson Darío, Puerta Gil Carlos Augusto

CDD 410

© Fundación Universitaria Católica del Norte

ISBN: 978-958-8776-91-0 (Digital)

Fecha de edición: abril de 2025

### **Autores:**

#### **Alexánder Arbey Sánchez Upegui**

Docente investigador, Facultad de Educación y Ciencias Sociales

#### **Nelson Darío Roldán López**

Docente investigador, Facultad de Educación y Ciencias Sociales

#### **Carlos Augusto Puerta Gil**

Docente investigador, Facultad de Educación y Ciencias Sociales

### **Editor:**

#### **Alexánder Arbey Sánchez Upegui**

**Edición:** Editorial Católica del Norte Fundación Universitaria

**Corrección de estilo:** Editorial Católica del Norte Fundación Universitaria

**Diagramación y diseño:** Alexander Sierra Gallego

Puede reproducirse con fines académicos citando la fuente respectiva.



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Publicación financiada por Fundación Universitaria Católica del Norte.

Los autores son responsables, moral y legalmente, de la información presentada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por tanto, no compromete en ningún sentido a la Fundación Universitaria Católica del Norte. Además, declaran la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

Fundación Universitaria Católica del Norte // Cibercolegio UCN // Centro Laborem UCN

Carrera 21 No. 34B-07; Santa Rosa de Osos (Antioquia, Colombia)

PBX: (60) (4) 605 15 35

Calle 52 No. 47-42; Medellín, Edificio Coltejer, piso 5 (Antioquia-Colombia)

PBX: (60) (4) 605 15 35

Portal web: [www.ucn.edu.co](http://www.ucn.edu.co) / [www.cibercolegiouncn.edu.co](http://www.cibercolegiouncn.edu.co)

# Contenido

Introducción .....	8
I. Uso de los marcadores del discurso en escritura académica en posgrado.....	10
II. Habilidad escritural del docente en la acción mediadora de la retroalimentación en modalidad educación superior virtual.....	10
III. Dificultades de comprensión lectora y su impacto en la producción escritural en la educación superior, modalidad virtual.....	11
Referencias .....	12
I. Algunos marcadores del discurso identificados en un corpus de textos académicos de posgrado en modalidad virtual .....	14
Resumen.....	14
Introducción .....	15
1. Cohesión, deixis y marcadores del discurso .....	16
2. La deixis como expresión del contexto y de las relaciones intratextuales.....	17
3. Marcadores del discurso: conexiones y señales para el viaje textual y el posicionamiento .....	21
4. Algunas características sintácticas de los marcadores .....	25
5. Clasificación de los marcadores del discurso .....	26
6. Conectar las ideas.....	36
7. Ejemplos de algunos marcadores identificados en el corpus y sus funciones comunicativas .....	45
8. Consideraciones finales .....	53
Referencias .....	55
Taller didáctico sobre marcadores del discurso.....	58

II. Habilidad escritural del docente en la educación superior virtual, desde la retroalimentación de aprendizajes.....	63
Resumen.....	63
Introducción .....	64
1. Habilidad escritural docente, proceso evaluativo, retroalimentación y mediación pedagógica: aproximaciones teóricas .....	65
1.1. Aproximaciones del concepto de evaluación a la práctica como habilidad escritural de los docentes.....	66
1.2. La formulación de la evaluación de aprendizajes, reto escritural de los docentes.....	69
2. La acción mediacional de la retroalimentación de aprendizajes desde el rol docente .....	71
2.1. La retroalimentación: aproximación conceptual .....	73
2.2. La mediación pedagógica: aproximación conceptual .....	75
2.3. La práctica de la escritura desde la retroalimentación de los docentes.....	78
3. La evaluación de aprendizajes y la retroalimentación como mediación pedagógica y competencia escritural de los docentes .....	81
3.1. El proceso evaluativo como habilidad escritural de los docentes.....	81
3.2. La transversalidad del lenguaje en todo el proceso y complejidad de la evaluación de aprendizajes .....	82
3.3. La acción mediacional de la retroalimentación.....	85
4. La práctica escritural de los docentes desde la retroalimentación de aprendizajes.....	88
4.1. Dime cómo realimentas y te diré cuánto sabes y quién eres en la modalidad educación superior virtual.....	88
5. La retroalimentación de los docentes ante la innovación de la inteligencia artificial generativa (IAG): reto y oportunidad.....	94

6. Consideraciones finales .....	95
7. Recomendaciones.....	97
Referencias .....	99
Taller de retroalimentación como práctica escritural .....	104
III. Percepciones sobre las dificultades de comprensión lectora que afectan la producción escritural en la educación superior, modalidad virtual.....	108
Resumen.....	108
Introducción .....	109
1. La lectura en la educación superior .....	111
2. La escritura en la educación superior .....	113
3. Resultados.....	114
3.1. Dificultades de lectura y escritura de los estudiantes en el contexto de educación superior modalidad virtual .....	114
3.2. Dificultades en identificación de información básica (lectura literal).....	115
3.3. Dificultades de lectura extratextual .....	117
3.4. Dificultades de lectura inferencial.....	118
3.5. Dificultades de lectura crítica .....	119
3.6. Dificultades de lectura por parte de los estudiantes a partir de factores personales.....	120
3.7. Dificultades de comprensión lectora a partir del texto, su presentación, formato y acceso a las fuentes de información .....	122
3.8. Dificultades de escritura en los estudiantes .....	123
3.9. Dificultades en el uso de estructuras retóricas.....	124

3.10. La ausencia de lectura y comprensión lectora como dificultad escritural.....	125
3.11. Dificultades de los estudiantes de enfrentarse a la hoja en blanco .....	126
3.12. La práctica escritural .....	127
3.13. Desconocimiento de reglas lingüísticas y gramaticales al escribir .....	128
3.14. Dificultades de apropiación y aplicación de sistemas de intertextualidad y citación .....	129
3.15. Desconocimiento del género discursivo .....	130
3.16. Dificultades a partir de factores personales y psicológicos .....	131
3.17. Dificultades en la construcción del texto desde la cohesión y coherencia.....	132
3.18. El uso de marcadores del discurso .....	134
3.19. Los sentimientos generados a partir de la evaluación del docente como factor detonante o inhibidor de la práctica escritural.....	137
3.19.1. Sentimiento de satisfacción .....	139
3.19.2. Sentimiento de tranquilidad.....	141
3.19.3. Sentimiento de libertad .....	142
3.19.4. Sentimiento de felicidad.....	142
3.19.5. Sentimiento de angustia .....	143
3.20. Tipos de textos que más asignan y solicitan los docentes para la presentación de trabajos escritos.....	145
4. Conclusiones.....	150
Referencias .....	152
Taller práctico de comprensión lectora .....	156
Taller práctico de escritura.....	159

# Introducción

En la era digital y globalizada en la que nos encontramos, la investigación lingüística adquiere una relevancia cada vez mayor, especialmente en el contexto de la educación superior. Los estudios en esta área no solo enriquecen nuestro entendimiento del lenguaje y su uso, también tienen un impacto directo en la calidad y eficacia del proceso educativo al ampliar la conciencia lingüística. Esto dice relación entre el saber, la escritura y la identidad, y se plantean diversas cuestiones en relación con las prácticas de lectura y escritura para propósitos específicos (Hyland, 2009). De acuerdo con Bolívar y Beke (2011), esto se refiere al “dominio de los actos lingüísticos y discursivos socialmente aprobados” (p. 36).

En este sentido, la escritura y la lectura son formas de acción, ejercicios del pensamiento y de creación, que revelan, transforman y construyen la realidad. Según Bazerman (2008), la alfabetización es algo más que un asunto de competencia textual, puesto que tiene que ver también con la manera como las personas piensan, actúan, comprenden y transforman sus modos de pensar mediante prácticas particulares de lectura y escritura.

De acuerdo con la perspectiva de Bazerman (2008), podemos afirmar que:

- La escritura y la lectura son mecanismos de construcción de conocimiento: mediante ellas no solo adquirimos información, sino que también la procesamos, la analizamos y la relacionamos con nuestros conocimientos previos, generando nuevas ideas y perspectivas.
- La lectura y la escritura son actos de creación: al escribir damos forma a nuestros pensamientos y surgen nuevos sentidos.
- La lectura y la escritura son formas de acción: nos permiten expresar nuestras ideas, influir en los demás y participar en debates públicos y conversaciones académicas.
- Son procesos sociales: La escritura y la lectura se desarrollan en contextos sociales específicos, y están influenciadas por factores culturales, históricos y políticos.

En suma, en el ámbito tecnológico presente estas prácticas se transforman y dinamizan. Así, las actuales TIC ofrecen nuevas posibilidades para la edición, creación, la difusión y el consumo textual, lo que a su vez plantea nuevos retos para la alfabetización o literacidad académica.

En relación con las reflexiones precedentes, esta obra derivada del proyecto de investigación *Escritura académica en la modalidad educación vir-*

*tual: aproximación lingüística, discursiva y práctica investigativa* explora tres temas clave e interconectados con los estudios lingüísticos contemporáneos, en el marco de la alfabetización académica: los marcadores del discurso, la retroalimentación académica en ambientes virtuales de aprendizaje y las dificultades de comprensión lectora y su impacto en la producción escritural en la educación superior, modalidad virtual.

La metodología implementada en cada uno de los tres capítulos es el enfoque de análisis lingüístico textual, desde una perspectiva cualitativa centrada en el contenido. Cada uno de los tres apartados responde a un objetivo específico del proyecto de investigación y sigue el mismo enfoque metodológico.

De esta forma, el capítulo uno responde al objetivo: identificar estrategias de cohesión, específicamente marcadores del discurso, en escritura académica. El capítulo dos se plantea como propósito: analizar el proceso de evaluación, desde la acción mediacional de la realimentación de aprendizajes, como práctica de la escritura del docente dedicado a la educación virtual. Por su parte, el capítulo tres da cuenta de la identificación de las dificultades de comprensión lectora que afectan la producción escritural en el proceso de aprendizaje en modalidad virtual de los estudiantes de educación superior.

Así, cada uno de los temas abordan aspectos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje en el campo de la lectura y la escritura, ofreciendo ideas valiosas para mejorar la formación académica y profesional de los estudiantes, no solo en pregrado, sino a nivel de posgrado. Los marcadores del discurso, por ejemplo, son esenciales para la cohesión y coherencia en la escritura académica, pues facilitan la comunicación efectiva de ideas complejas. La retroalimentación académica en entornos virtuales, por otro lado, es crucial para el aprendizaje virtual, ya que proporcionan a los estudiantes la guía y el apoyo necesarios para su desarrollo académico.

Asimismo, las dificultades de comprensión lectora representan un desafío significativo en la educación superior, particularmente en modalidades virtuales donde la interacción directa con los docentes es central. Entender estas dificultades y su impacto en la producción escrita es vital para desarrollar estrategias de enseñanza que mejoren la competencia lectora y escritural de los estudiantes.

En conjunto, la investigación en estos temas no solo contribuye al avance del conocimiento lingüístico, además ofrece soluciones prácticas para mejorar la educación superior en un mundo cada vez más digitalizado y complejo. Veamos en síntesis cada uno de los capítulos.

## **I. Uso de los marcadores del discurso en escritura académica en posgrado**

Los marcadores del discurso son elementos lingüísticos cruciales que facilitan la cohesión y coherencia en el texto académico. En el contexto de la escritura académica en posgrado, su estudio permite entender cómo los estudiantes estructuran sus argumentos y presentan sus ideas de manera clara y lógica. La investigación en este campo puede ayudar a identificar las estrategias efectivas utilizadas por los estudiantes avanzados y proporcionar pautas para mejorar la formación en escritura académica. Además, entender el uso de estos marcadores puede facilitar la enseñanza de técnicas de escritura más efectivas, lo que lleva a mejorar la calidad de la escritura y las publicaciones académicas.

Y precisamente, parte del dominio de los actos lingüísticos se relaciona directamente con el manejo de los denominados marcadores del discurso, dentro de los cuales se encuentran los conectores, puesto que son esenciales para fortalecer la cohesión textual y el desarrollo argumentativo entre oraciones y párrafos, dado su significado procedimental, puesto que su sentido “tiene que ver con el proceso de interpretación que debe llevar a cabo el interlocutor” (Montolío Durán, 2001, p. 30). Así mismo, “dentro de estos mecanismos de cohesión textual, los llamados ‘conectores discursivos’ son los recursos que más evidentemente actúan como señalizaciones o indicios superficiales de los lazos semánticos profundos existentes entre porciones del texto” (Sánchez Avendaño, 2005, p. 171).

## **II. Habilidad escritural del docente en la acción mediadora de la retroalimentación en modalidad educación superior virtual**

La retroalimentación académica es un componente esencial del proceso de aprendizaje, y su efectividad en ambientes virtuales es un área de estudio crucial en la educación contemporánea, pues la retroalimentación, como práctica escritural en la educación superior modalidad virtual, emerge como tipología de género discursivo, dado que cumple un propósito comunicativo dentro de la acción mayor que es la evaluación de aprendizajes. Investigar acerca de este tema ayuda a identificar mejores prácticas para proporcionar una retroalimentación constructiva y motivadora a los estudiantes en plataformas digitales, al tiempo que aporte a su aprendizaje significativo. Comprender

der cómo los estudiantes perciben y utilizan la retroalimentación en entornos virtuales puede mejorar significativamente el diseño de cursos y programas en línea, ya que estos estudios pueden arrojar luz sobre las diferencias y similitudes entre la retroalimentación en contextos presenciales y virtuales, lo que permite a los educadores adaptar mejores prácticas y estrategias de manera más efectiva.

La compleja articulación entre la retroalimentación, la mediación pedagógica y la habilidad escritural del docente es tomada en cuenta en procesos de capacitación, puesto que influye e incide en la calidad de la praxis pedagógica (Piña de Valderrama, 2010). De ahí la importancia de que las universidades que ofertan programas en modalidad virtual se convenzan de la importancia superlativa de la capacitación y actualización del estamento docente.

Otra razón sobre la importancia de procesos continuos de capacitación docente en y para la docencia virtual, con foco en los conceptos antes mencionados, es que reta a la práctica didáctica, es decir, la competencia en la enseñanza (de Camilloni, 2007) en entornos mediados por tecnologías de información y comunicación. De modo que, un docente así capacitado y competente, se convierte en factor de éxito y satisfacción en la educación terciaria en modalidad virtual, al tiempo que se destaca por la calidad de ser humano, integridad y profesionalidad (Contreras Domingo, 2011).

Con base en lo anterior, la habilidad escritural en la acción mediadora de la retroalimentación en educación superior modalidad virtual suma hacia el ideal de docente integral para dicha modalidad.

### **III. Dificultades de comprensión lectora y su impacto en la producción escritural en la educación superior, modalidad virtual**

La comprensión lectora es fundamental para el éxito académico de los estudiantes universitarios. No obstante, las dificultades lecto escriturales pueden afectar su desempeño académico y presentar un impacto negativo considerable en su aprendizaje. Esta preocupación se hace manifiesta en algunos estudios como los de Herrada Valverde et al. (2023), Neira Martínez et al. (2015), y García García et al. (2018), quienes sostienen que la comprensión lectora es de gran significado y sentido para el aprendizaje de los estudiantes y cobra relevancia en la medida que les permite acercarse a cada una de sus disciplinas y áreas de formación y conocimiento. En este orden de ideas, en la

modalidad virtual de educación superior es vital investigar las barreras específicas que enfrentan los estudiantes en la comprensión de textos académicos y cómo estas dificultades afectan su capacidad para producir textos. Autores como los antes mencionados sostienen que las principales dificultades de comprensión lectora se presentan en los niveles literal, inferencial y crítico. Es decir, por ejemplo, al estudiante le cuesta identificar ideas centrales, estructuras textuales, inferir significados o deducir los sentidos del texto, así como elaborar juicios a partir de la valoración del texto. Otros autores como Gordillo Alfonso y Flórez (2009), de igual modo, señalan que este tipo de dificultades también condicionan el aprendizaje de los estudiantes en el escenario académico de educación superior y puede afectar su rendimiento académico.

Por tanto, estudios como este pueden contribuir al desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas de intervención más efectivas, aportar materiales de apoyo personalizados y técnicas de enseñanza que aborden directamente estas dificultades, con el fin de mejorar el rendimiento académico y la satisfacción de los estudiantes.

Por último, valga decir que la investigación en estos temas lingüísticos es fundamental para mejorar la calidad de la educación superior, especialmente en entornos virtuales. Abordar estas áreas desde una perspectiva lingüística no solo enriquece nuestro conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también ofrece soluciones prácticas y teóricas para los desafíos actuales en la educación universitaria. Con todo lo anterior, los contenidos de esta publicación resultado de investigación son una invitación provocadora para motivar nuevos estudios en las categorías escritura académica, educación superior modalidad virtual y habilidades comunicativas del docente, que toman total vigencia y actualidad en tiempos de los desafíos e impactos de la inteligencia artificial.

## Referencias

- Bazerman, Ch. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41(68), 355-380. <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n68/art01.pdf>
- Bolívar, A., & Beke, R. (2011). *Lectura y escritura para la investigación*. Universidad Central de Venezuela.
- Contreras Domingo, J. (2011). *La autonomía del profesorado* (4 ed.). Morata.
- De Camilloni, A. R. W. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En A. R. W. de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney (Eds.), *El saber didáctico* (pp. 43-57). Paidós.
- García García, M. A., Arévalo Duarte, M. A., & Hernández-Suárez, C. A. (2018, julio-diciembre). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-053X2018000200155&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2018000200155&lng=en&tlng=es)
- Gordillo Alfonso, A., & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/452>
- Herrada Valverde, G., Rodríguez-Conde, M. J., & Herrada Valverde, R. I. (2023). Estudio de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes universitarios mediante tareas de síntesis. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 61(1), 143-168. <https://dx.doi.org/10.29393/rla61-6ehgr30006>
- Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing* [Enseñanza e investigación de la escritura]. Pearson.
- Montolío Durán, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel Practicum.
- Neira Martínez, A. C., Reyes Reyes, F. T., & Riffo Ocares, B. E. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y Lingüística*, (31), 221-244. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- Piña de Valderrama, E. (2010). Los significados de la praxis pedagógica en los docentes formadores de formadores. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3), 87-97. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872010000200008&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200008&lng=es&tlng=es)
- Sánchez Avendaño, C. (2005). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Filología y Lingüística*, 31(2), 169-199. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4430/4247>

# I. Algunos marcadores del discurso identificados en un corpus de textos académicos de posgrado en modalidad virtual

*Cualquier lector sabe que un texto sin los conectores necesarios origina nuestra incomprensión, pero también conoce que uno con exceso de conectores no conduce a una mayor cohesión, sino al tedio por proporcionar instrucciones innecesarias*

—José Portolés (1993)

## **Alexánder Arbey Sánchez Upegui**

Docente-investigador

Fundación Universitaria Católica del Norte

[asanchezu@ucn.edu.co](mailto:asanchezu@ucn.edu.co)

## **Resumen**

Esta investigación se enmarca como un estudio descriptivo cualitativo, con enfoque en el análisis textual de un corpus de 20 textos académicos escritos por estudiantes de posgrado en modalidad virtual, con el fin de identificar algunos de los marcadores del discurso. Estos son elementos cohesivos y argumentativos en la escritura académica en general. Ciertamente, identificar la fuerza ilocutiva de los marcadores, para qué sirven y cómo influyen en el lector, nos ubica en el radar de las funciones pragmáticas o sus valores expresivos. En complemento a lo anterior, como lo plantean diversos autores, estamos ante unidades del discurso difíciles de sistematizar, pues no se trata de una clase uniforme de palabras, las cuales han sido objeto de estudio de la lingüística del texto y diferentes enfoques pragmáticos. Los resultados obtenidos, de carácter descriptivo, indican la mayor ocurrencia de marcadores de tipo contraargumentativo, reformuladores y ordenadores de la información, lo cual es consistente con las características de la escritura académica.

**Palabras clave:** Alfabetización académica; Cohesión; Escritura académica; Marcadores del discurso.

# Introducción

En la actualidad se plantea la alfabetización académica como una gama de habilidades relacionadas con el aprendizaje de contenidos, que está estrechamente relacionada con el pensamiento de orden superior y el desarrollo de habilidades lingüísticas avanzadas. Incluye varias prácticas de alfabetización que un estudiante necesita para tener éxito, incluidas habilidades críticas y analíticas, conocimientos lingüísticos y socioculturales, membresía activa en la comunidad académica y adecuado manejo del lenguaje. En resumen, la alfabetización académica no se limita a la capacidad de leer y escribir, sino que cubre una amplia gama de habilidades académicas (Yang & Duan, 2023).

Esta perspectiva sobre alfabetización académica significa, en otras palabras, “el dominio de los actos lingüísticos y discursivos socialmente aprobados, es una especie de contrato cuyos términos deben ser entendidos para que el procesamiento y la producción de los textos sean exitosos” (Bolívar & Beke, 2011, p. 36). Dado que estos “son mecanismos discursivos de acceso al conocimiento y a las prácticas de actividades científicas, disciplinares y profesionales, y de integración o pertenencia a comunidades discursivas específicas” (Parodi et al., 2010, p. 264).

Parte de este dominio de los actos lingüísticos se relaciona directamente con el manejo de los denominados marcadores del discurso, dentro de los cuales se encuentran los conectores; estos son esenciales para fortalecer la cohesión textual y el desarrollo argumentativo entre oraciones y párrafos como tal, dado su significado procedimental, puesto que su significado “tiene que ver con el proceso de interpretación que debe llevar a cabo el interlocutor” (Montolío Durán, 2001, p. 30). Así las cosas, el dominio lingüístico y el uso adecuado de los marcadores discursivos están estrechamente relacionados.

En síntesis, dominar los marcadores discursivos es una habilidad central para cualquier persona que quiera comunicarse de manera eficiente, tanto en la escritura como en la oralidad. En otras palabras,

Saber cómo utilizar los marcadores discursivos es una competencia que se ha de desarrollar en los escritores académicos, ya que ellos han de saber cómo explicar sus hallazgos y convencer al lector que lo que están investigando es esencial para el avance de la ciencia y la sociedad. Para lograr esto, han de tener un dominio avanzado de la retórica para poder utilizar los marcadores de forma eficaz. (Carrió-Pastor, 2020, p. 269)

Ciertamente, “dentro de estos mecanismos de cohesión textual, los

llamados ‘conectores discursivos’ son los recursos que más evidentemente actúan como señalizaciones o indicios superficiales de los lazos semánticos profundos existentes entre porciones del texto” (Sánchez Avendaño, 2005, p. 171). Adicional a lo anterior, no obstante ser un tema central en la alfabetización académica y uno de los criterios de textura discursiva (vía cohesión), en la revisión bibliográfica realizada sobre este tema se encontraron pocos trabajos que abordaran el uso de los marcadores del discurso en posgrado.

Por consiguiente, en el presente texto se pretenden identificar los marcadores del discurso en un corpus de 20 textos académicos escritos en el nivel maestría, en el marco de un seminario sobre escritura académica modalidad virtual (2022), con el fin de determinar si se emplea una gran variedad de estos recursos (García Romero, 2005).

Otro objetivo busca identificar y ejemplificar algunas funciones en un contexto académico, lo cual es útil en la didáctica de la escritura o alfabetización académica. Ciertamente identificar su fuerza ilocutiva, para qué sirven y cómo influyen en el lector, nos ubica en el radar de las funciones pragmáticas o sus valores expresivos (Martín Zorraquino, 2008, p. 21). Adicional, “dado el carácter ensamblado de estos elementos, parece lógico pensar que un texto presentará mejor articulación interna, mayor cohesión entre las partes, y más claridad cuando contiene en la redacción este tipo de expresiones conectivas” (Montolío Durán, 2001, p. 25).

## **1. Cohesión, deixis y marcadores del discurso**

Es la lengua “la que nos indica cómo engarzar unas partes de los mensajes con otras” (Montolío Durán, 2001, p. 10) para fortalecer y garantizar la cohesión textual o deixis discursiva. De acuerdo con Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2008), “la cohesión constituye una de las manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales” (p. 220). En relación con la cohesión y la coherencia, Bolívar (2012) plantea la siguiente distinción:

La cohesión es una propiedad del texto (señales lingüísticas identificables en el texto) y la coherencia es una propiedad de los interlocutores de los textos, quienes recurren a su conocimiento del mundo (lo que incluye el conocimiento del lenguaje y de la sociedad en la que viven) para interpretar y producir textos en contextos de situación. (p. 68)

Por su parte, Portolés (2001) expresa que la coherencia consiste en “la congruencia entre las diferentes partes de un discurso y su compatibilidad

con el conocimiento del mundo de los hablantes” (p. 29). Así, “el efecto de coherencia o incoherencia de un discurso depende del logro de un contexto oportuno que facilite las inferencias deseadas” (p. 29).

En relación con la cohesión vía marcadores del discurso, “el sistema de la lengua pone a disposición de los hablantes unas piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversas relaciones semánticas” (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 2008, p. 235). En otras palabras, “los marcadores permiten ‘relacionar el miembro del discurso en el que se localizan con el discurso anterior’. Esta propiedad lingüística se denomina ‘deixis discursiva’” (Portolés, 2001, p. 30).

## 2. La deixis como expresión del contexto y de las relaciones intratextuales

La deixis se refiere a la expresión del contexto físico, sociocultural y textual; tiene una función demostrativa; en otras palabras, es un conjunto de referentes que el hablante/escritor explicita, de ahí los distintos tipos de deixis en la interacción (personal o textual): deixis de tiempo, de lugar, de persona (los participantes), de relaciones sociales y deixis que indican relaciones textuales en el discurso (Centro Virtual Cervantes, 2023; Gómez Macker & Peronard Thierry, 2004). Los déicticos son los elementos que indican el tipo de deixis, es decir, a las circunstancias de la situación o evento comunicativo. Veamos en la tabla 1 los principales tipos de deixis:

**Tabla 1**  
*Principales tipos de deixis*

Tipo de deixis	Elemento contextual	Ejemplos del corpus de artículos científicos
1. Deixis de tiempo	Tiempo de la acción/suceso	(1) El artículo presenta los avances del proyecto “Análisis lingüístico de la realimentación en ambientes virtuales educativos” ( <u>iniciado a mediados de 2010 con proyección a terminar a mediados de 2012</u> )

<p>2. Deixis de espacio (lugar)</p>	<p>Espacio, localización, lugar</p>	<p>(2) Se evaluaron 323 empresas pequeñas y medianas en las ciudades de <u>Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Bucaramanga, Manizales, Pereira y Armenia</u></p>
<p>3. Deixis de persona</p>	<p>Personas que intervienen en la interacción</p>	<p>(3) Teniendo en cuenta la gran necesidad de producción escrita en las distintas actividades de realimentación, <u> vemos </u> como en palabras de los autores citados, la comunicación textual es un campo de trabajo muy importante (...)</p> <p>(4) (...) Por esta razón, <u> iniciaremos </u> por precisar el concepto de realimentación</p>
<p>4. Deixis social</p>	<p>Roles/situaciones sociales</p>	<p>(5) Ciertamente, la comunicación de la ciencia mediante artículos es parte esencial <u> del trabajo de quienes ejercen y se inician en la investigación. </u></p> <p>(6) El contexto regional, social, académico-disciplinar, formativo y científico en Colombia precisa que <u> los investigadores, </u> con la estructura y apoyo institucional pertinentes, <u> generen constantemente resultados de investigación. </u> Es decir, <u> que innoven, sean productivos y transfieran/ apliquen los avances y resultados </u> (llevar productos, procesos u otros a la sociedad, empresas e instituciones). Ciertamente, investigar, como verbo transitivo que transfiere su significación y requiere un complemento, es una acción orientada a la sociedad.</p>

5. Deixis textual		
✓ Anáfora	Texto previo	<p>(7) Consecuente con <u>lo anterior</u>, puede decirse que la citación es una estrategia para fortalecer la originalidad e integridad en la escritura académico-investigativa.</p> <p>(8) <u>Las consideraciones precedentes</u> señalan la pertinencia de reflexionar e investigar la citación o intertextualidad desde un enfoque lingüístico textual.</p>
✓ Catáfora	Texto posterior	<p>(9) Aunque <u>más adelante se desarrollará y ejemplificará este tema</u>, por ahora pueden mencionarse la referencia o alusión de diversas fuentes o autores, la cita directa, la cita indirecta y el resumen.</p>
✓ Elipsis	<p>Texto omitido (el lector lo recupera del contexto o puede ser un elemento previo/mencionado que se omite, dado que el lector lo infiere o se recurre a una paráfrasis designativa).</p>	<p>(10) Ejemplo de ausencia de marcadores de relación:</p> <p>La investigación había concluido. Comenzamos a escribir el artículo.</p> <p>[causa-consecuencia: por eso]</p> <p>La investigación había concluido; por eso comenzamos a escribir el artículo.</p> <p>(11) Según <u>la autora</u>, la alfabetización académica es el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas.</p> <p>(12) En relación con lo precedente, <u>afirma [ella/la autora/Carlino]</u> que “leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar” (...).</p>

Con respecto a la tabla 1, en particular la deixis textual, la codificación de los diversos elementos del texto es de carácter no deíctico, puesto que lo codificado no es el contexto de la interacción, sino el texto o contenido previo y posterior. En el texto, independiente de su género, los deícticos se clasifican en anafóricos (referencia/alusión a un elemento anterior del discurso), catafóricos (referencia/alusión a un elemento posterior en el discurso) y elipsis (referencia/alusión implícita a un elemento previo del discurso) (Centro Virtual Cervantes, 2023; Gómez Macker & Peronard Thierry, 2004).

Luego de las consideraciones anteriores sobre deixis, en cuanto a su función, los marcadores del discurso ponen “en contacto dos enunciados o secuencias de enunciados; en otras palabras, su presencia enlaza un segmento textual previo con el siguiente, estableciendo una relación semántica” (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 2008, p. 235). En cuanto a su propósito o finalidad discursiva, esta “se centra fundamentalmente en proporcionar cohesión y estructura, y en servir de guía o instrucción para la interpretación del sentido” (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 2008, p. 235).

Por su parte, según lo explican Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), en su estudio sobre los marcadores del discurso,

Las llamadas partículas, es decir las partes invariables del discurso: adverbios, preposiciones y conjunciones, y otros elementos gramaticalizados, pueden desempeñar, en ciertos contextos, funciones que no se ajustan a las que cumplen habitualmente en el marco de la sintaxis oracional. Así, si bien no se reconoce propiamente la existencia de lo que hoy denominamos marcadores del discurso, se atribuye a ciertas unidades lingüísticas que puedan presentar usos discursivos, empleos enfatizadores, valores expresivos, etc. (p. 4055)

Estos elementos reciben el nombre de *conectores*, *marcadores del discurso*, *ordenadores del discurso*, *partículas discursivas*, *ordenadores léxicos*, *elementos periféricos*. En este trabajo se asume la noción de marcadores del discurso; y en este contexto, se entiende por discurso “la acción y el resultado de utilizar las distintas unidades que facilita la gramática de una lengua en un acto concreto de comunicación. Por ello, todo discurso se compone de una parte puramente gramatical y de otra pragmática” (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4057).

En complemento a lo anterior, como lo plantean dichos autores, estamos ante unidades del discurso difíciles de sistematizar, pues no se trata de una clase uniforme de palabras, las cuales han sido objeto de estudio de la lingüística del texto y diferentes enfoques pragmáticos como el principio de pertinencia, el cual se resume como,

Todo enunciado comunica a su destinatario la presunción de su pertinencia óptima. Las personas buscan en la relación entre lo dicho y el contexto la pertinencia mayor; es decir, el efecto cognitivo mayor —la mayor información— en relación con el esfuerzo de tratamiento más pequeño [en un contexto determinado]. (...) La coherencia que se percibe entre los enunciados de un discurso es fruto de la aplicación del principio de pertinencia. Los enunciados ya dichos han de ser pertinentes para la comprensión de lo que se está diciendo. (Portolés, 2001, pp. 19-26)

### **3. Marcadores del discurso: conexiones y señales para el viaje textual y el posicionamiento**

Puede decirse que los marcadores del discurso, dentro de los cuales se encuentran los conectores como una clase particular de estos, son todos aquellos elementos lingüísticos que permiten seguir la línea o el tejido de coherencia del texto, al cohesionar o conectar de una manera identificable las partes del contenido o discurso (Cassany, 1999; Díaz, 1995; Gómez Torrego, 2011). “Desde el punto de vista de su forma son muy variados: pueden ser piezas simples o compuestas, conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales” (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 2008, p. 235). De acuerdo con dichas autoras, todos ellos son elementos cohesivos que expresan relaciones semánticas en el discurso, y permiten al lector anticiparse a la posición que toma el escritor en la siguiente idea, como se ilustra en la tabla 2.

**Tabla 2****Conjunciones, preposiciones y adverbios como marcadores del discurso**

<p>Conjunciones</p>	<p>Las conjunciones (al igual que las preposiciones) son morfemas libres (forman por sí solos una palabra) y átonos (se pronuncian sin acento o intensidad relevante).</p> <p>Su función sintáctica es la de actuar como nexos entre segmentos equivalentes del mismo nivel gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conjunciones coordinantes: <b>y, e, ni</b> y <b>que</b> –en expresiones fijas: “llora <u>que</u> llora”–; tanto ... como).</li> <li>-Los constituyentes: <b>no solo, sino, entre</b>, aportan un valor de adición.</li> <li>-También hay conjunciones disyuntivas que aportan un significado de alternancia o aproximación: <b>o (u), bien</b>.</li> <li>-Conjunciones adversativas (contraste/oposición): <b>pero, mas, sino</b> (que), <b>aunque, que</b> (la conjunción <b>que</b> es adversativa cuando va delante del adverbio no y es sustituible por <b>pero</b>).</li> </ul> <p>*Las locuciones: sin embargo, no obstante, en cambio, presentan carácter adverbial, no conjuntivo.</p> <p>Las conjunciones también relacionan segmentos de distinto nivel gramatical (conjunciones subordinantes): encabezan siempre oraciones subordinadas y establecen una relación de dependencia con una oración anterior o con un elemento dentro de la oración compleja: <b>que, como</b>: causales: <b>que, porque</b> (pues), <b>ya que, puesto que</b> (Gómez Torrego, 2011, pp. 637-639).</p>
<p>Preposiciones</p>	<p>Son palabras átonas y sintácticamente son elementos regentes que constituyen, con las palabras, grupos sintácticos u oraciones que las siguen, conocidas como grupos o sintagmas preposicionales. Para algunos gramáticos la preposición funciona como enlace y para otros como núcleo, y el resto de la construcción como término, ejemplo:</p> <p style="text-align: center;">estuve <u>en su universidad</u></p> <p>pre. núcleo término</p> <p>Según esto último, las preposiciones establecen una relación de dependencia o subordinación del término respecto de la parte del discurso no regida por la preposición; por ejemplo, en <b>El libro de mi hermana, Mi hermana</b> se subordina a <b>el libro</b>.</p> <p>Preposiciones españolas: <b>a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, sin, sobre, tras</b>. También, se consideran preposiciones <b>durante, mediante, pro</b> (en favor de).</p> <p>Algunas locuciones preposicionales: <b>con arreglo a, con relación a, con respecto a (de), a partir de, conforme a, a base de, por medio de, en relación con, acerca de, en lugar de, frente a...</b> (Gómez Torrego, 2011, p. 673).</p>

Adverbios	La mayoría de los adverbios complementan a los verbos (de ahí su significado: junto al verbo) como complementos circunstanciales:
	Llegué pronto a la universidad c.c. tiempo
	Iremos allí c.c. lugar
	Hazlo despacio c.c. modo
	Corre más c.c. cantidad (menos, muy, bastante, demasiado, nada, mucho, poco)
	<u>Rasgos gramaticales de los adverbios:</u> Frente a nombres (sustantivos), adjetivos, determinativos, verbos, carecen de desinencias: no informan sobre género, número y persona. Son invariables.

**Nota.** Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Planeta.

Helena Calsamiglia Blancafort y Amparo Tusón Valls (2008), en *Las cosas del decir*, con respecto a los marcadores y conectores, dicen que:

El sistema de la lengua pone a disposición de los hablantes unas piezas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas (...) ello no implica que necesariamente tengan que aparecer para que se establezca una relación semántica. Efectivamente, la disposición lineal, necesaria para el desarrollo textual, pone en relación unos enunciados con otros, permitiendo que sean los propios hablantes los que vayan estableciendo los enlaces necesarios entre enunciados. Se puede decir que, de forma general, en un estilo más expresivo los conectores están implícitos: así se suele dar en el uso coloquial, con el apoyo del entorno entonativo, o en el uso estilístico escrito, con yuxtaposición de segmentos cortos, son conectores (asíndeton). En un estilo más elaborado y neutro, los conectores se expresan para evitar malos entendidos y para asegurar una adecuada conexión. Pero la base de las relaciones semánticas se da fundamentalmente a través de la interrelación de elementos léxicos y prosódicos, los cuales proporcionan suficiente contenido y orientación conceptual para activar las inferencias en los hablantes. (p. 235)

Según lo precedente, “cuando la relación entre enunciados se expresa a través de un conector, éste manifiesta lazos preexistentes –en la mente de

los interlocutores, en su conocimiento compartido– que se expresan a través de un elemento sintáctico-semántico para indicar de forma más precisa y clara la relación que se intenta comunicar”. (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 2008, p. 235)

### **Ejemplo de ausencia de marcadores de relación:**

La investigación había concluido. Comenzamos a escribir el artículo.  
[causa-consecuencia: por eso]

La investigación había concluido, por eso comenzamos a escribir el artículo.

Según Daniel Cassany (1999), “los marcadores textuales deben ubicarse en las posiciones importantes del texto (comienzo de oración o párrafo), para que el lector los identifique con claridad y pueda hacerse una idea de la organización textual” (p. 157).

Abordar el estudio de los marcadores del discurso desde una perspectiva pragmática, textual y discursiva, con enfoque argumentativo, es poner el foco en la competencia comunicativa. En este punto, es importante subrayar la diversidad de los marcadores del discurso, su ubicación en la estructura oracional y sus funciones, lo cual plantea retos a la hora de asignarlos a una clasificación categorial (Martín Zorraquino & Montolío Durán, 2008, p. 10). En este sentido,

Pocas cuestiones han suscitado un interés tan grande durante las últimas décadas como la relativa a la naturaleza, significado y funcionalidad de los llamados marcadores del discurso. Esta denominación hace referencia a un conjunto heterogéneo de palabras o locuciones, a menudo formalmente invariables, que no parecen ejercer una función sintáctica específica ni contribuir al contenido proposicional del enunciado en que se encuentran, y que se encargan de garantizar la cohesión y la coherencia y de servir de guía para la correcta interpretación de los enunciados. (Verano, 2018, p. 67)

Ciertamente, “los marcadores son herramientas o elementos constructivos para ir configurando la incorporación de las entidades predicativas dentro del discurso” (Martín Zorraquino, 2008, p. 26); es decir, la posición del emisor dentro del discurso. Añade esta autora que los marcadores del discurso reflejan diversos tipos de señales de modalidad en relación con la oración. Además, estos enlaces extraoracionales contribuyen esencialmente a reflejar

la coherencia del discurso (Martín Zorraquino, 2008, p. 34).

#### **4. Algunas características sintácticas de los marcadores**

Los marcadores del discurso tienen una interacción sintagmática con el contexto discursivo en el que se insertan, su naturaleza es extraoracional y su función conectiva (Verano, 2018, p. 74). Así las cosas, “los marcadores no forman parte del contenido proposicional de la oración en la que comparecen. Representan comentarios o elementos enfatizadores respecto de la estructura oracional” (Martín Zorraquino, 2008, pp. 35-36). De esta forma, “los marcadores no expresan estados de cosas sino que representan puntos de vista del hablante o relaciones entre este y el oyente, respecto de la información que se procesa en la comunicación” (Martín Zorraquino, 2008, p. 38). De ahí que,

La presencia de secuencias conectivas se relaciona estrechamente con las propiedades de cohesión y coherencia, consideradas las características definitorias del texto; de este modo, la conexión se considera uno de los procedimientos cohesivos del texto (junto con la referencia, la elipsis, y la cohesión léxica) y se concibe como el mecanismo encargado de especificar la relación semántica que establecen las oraciones entre sí. (Montolío Durán, 2008, p. 103)

Los marcadores tienen que ver directamente con la manera como interpretamos los enunciados en su contexto. En otras palabras, “articulan las secuencias y los enunciados que determinan la armazón del discurso” (Cortés Rodríguez, 2008, p. 148). Sin embargo, “muchos marcadores pueden poner en conexión unidades discursivas más allá del límite oracional. Es la llamada conexión extraoracional o transoracional, que caracteriza a los marcadores conectivos frente a las conjunciones” (Verano, 2018, p. 75).

Siguiendo esta línea de reflexión, es conveniente agregar que, Un aspecto que suele destacarse entre las propiedades sintácticas de los marcadores del discurso es su versatilidad o movilidad distribucional (...) habitualmente se reconocen, para muchos de los marcadores, tres posiciones posibles dentro del enunciado en el que comparecen: la inicial, la media y la final. (Martín Zorraquino, 2008, p. 40)

Al respecto, Errázuriz Cruz (2014) presenta la siguiente síntesis sobre las características sintácticas de los marcadores del discurso:

1. No tienen función referencial.
2. Se ubican en el margen oracional.

3. Son invariables.
4. Pueden variar su posición (inicial o intermedia).
5. Pueden coordinarse entre sí.
6. No tienen determinantes y no se combinan con otros elementos (sin negación, ni graduación).
7. Poseen significado de unión y procesamiento. (p. 222)

Por último, valga anotar que el significado de los marcadores del discurso o su semántica es de tipo procedimental, diferente del conceptual propio de la mayor parte del léxico. Estos dan una serie de instrucciones sobre cómo interpretar los enunciados (Verano, 2018).

## 5. Clasificación de los marcadores del discurso

Para la clasificación de los marcadores hemos traído la propuesta por la *Nueva gramática de la lengua española* (2010), la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), la propuesta de Daniel Cassany (1999) y la clasificación de Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2008).

La *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española [RAE], 2010) presenta la siguiente clasificación:

**Tabla 3**

*Clasificación Nueva gramática de la lengua española*

1.	<b>Aditivos y de precisión o particularización</b>	a decir verdad, además, análogamente, aparte, asimismo, de hecho, encima, en el fondo, en realidad, es más, por añadidura, por otro lado, por si fuera poco, sobre todo.
2.	<b>Adversativos (oposición/diferencia) y contraargumentativos</b>	ahora bien, (antes) al contrario, antes bien, después de todo, empero, en cambio, eso sí, no obstante, por el contrario, sin embargo, todo lo contrario.
3.	<b>Concesivos (dicho de una proposición subordinada: que indica la razón que se opone a la principal, pero que no excluye su cumplimiento)</b>	así y todo, aun así, con todo, de cualquier manera, de todas formas, de todos modos, en cualquier caso.

4.	<b>Consecutivos (consecuencia lógica) e ilativos</b>	así pues, consiguientemente, de {este-ese} modo, en consecuencia, entonces, por consiguiente, por ende, por lo tanto, por tanto, pues.
5.	<b>Explicativos</b>	a saber, a decir, o sea.
6.	<b>Reformuladores</b>	dicho con otras palabras, dicho en otros términos, dicho de otra forma/manera, de otro modo, más claramente.
7.	<b>Ejemplificativos</b>	así, así por ejemplo, así tenemos, por ejemplo, verbigracia.
8.	<b>Rectificativos</b>	más bien, mejor dicho, por mejor decir.
9.	<b>Recapitulativos</b>	a fin de cuentas, al fin y al cabo, en conclusión, en definitiva, en fin, en resumen, en resumidas cuentas, en síntesis, en suma, en una palabra, resumiendo.
10.	<b>De ordenación</b>	a continuación, antes {de – que} nada, de {una – otra} parte, en {primer – segundo} lugar/término, finalmente, para empezar, para terminar, primeramente, antes de todo.
11.	<b>De apoyo argumentativo</b>	así las cosas, dicho esto, en vista de ello, pues bien.
12.	<b>De digresión</b>	a propósito, a todo esto, dicho sea de paso, entre paréntesis, por cierto.

Como vimos en la tabla 3, *La Nueva gramática de la lengua española* clasifica los marcadores del discurso como elementos que organizan y estructuran la información dentro de un texto o conversación. Estos marcadores pueden ser adverbios, conjunciones, locuciones y otros conectores que facilitan la coherencia y cohesión del discurso. Se agrupan en varias categorías: estructuradores de la información (p.ej., “primero”, “por último”), conectores argumentativos (p.ej., “sin embargo”, “por tanto”) y reformuladores (p.ej., “es decir”, “o sea”). Cada uno cumple funciones específicas, guiando al lector u oyente a interpretar correctamente la intención comunicativa del emisor.

Por su parte, la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999) presenta la siguiente clasificación, de acuerdo con las funciones discursivas de los diferentes marcadores:

**Tabla 4***Clasificación Gramática descriptiva de la lengua española*

<p><b>Estructuradores de la información</b></p> <p>Señalan la organización informativa de los discursos, carecen de significado argumentativo; es decir, no orientan hacia un tipo de conclusiones.</p>	<p><b>Comentadores</b> Introducen un nuevo comentario.</p>	<p>pues, pues bien, así las cosas, dicho esto, dicho eso etc.</p>
	<p><b>Ordenadores</b></p> <p>Agrupan varios miembros del discurso como partes de un único discurso.</p>	<p>en primer lugar/en segundo lugar/; por una parte/por otra parte; de un lado/de otro lado, etc.</p>
	<p><b>Digresores</b></p> <p>Introducen un comentario lateral con respecto a la planificación del discurso anterior.</p>	<p>por cierto, a todo esto, a propósito, etc.</p>
<p><b>Conectores</b></p> <p>Vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso o segmentos textuales con otro (s) anterior, de tal forma que el marcador guía las inferencias que se han de efectuar.</p>	<p><b>Conectores aditivos</b></p> <p>Unen un miembro anterior a otro con su misma orientación.</p>	<p>además, encima, aparte, incluso, etc.</p>
	<p><b>Conectores consecutivos</b></p> <p>Conectan un consecuente con su antecedente.</p>	<p>por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, etc.</p>
	<p><b>Conectores contraargumentativos</b></p> <p>Eliminan algunas de las conclusiones que pudieran inferirse de un miembro anterior.</p>	<p>en cambio, por el contrario, antes bien, ahora bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.</p>

<p><b>Reformuladores</b></p> <p>Presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una expresión más adecuada de lo que se pretendió decir con un miembro precedente.</p>	<p><b>Reformuladores explicativos</b></p> <p>Presentan el nuevo miembro del discurso como una explicación del anterior.</p>	<p>o sea, es decir, esto es, a saber, etc.</p>
	<p><b>Reformuladores de rectificación</b></p> <p>Corrigen un miembro discursivo anterior.</p>	<p>mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.</p>
	<p><b>Reformuladores de distanciamiento</b></p> <p>Privan de pertinencia el miembro discursivo anterior.</p>	<p>en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.</p>
	<p><b>Reformuladores recapitulativos</b></p> <p>Introducen una recapitulación o conclusión de un miembro o serie discursiva anterior.</p>	<p>en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.</p>
<p><b>Operadores argumentativos</b></p> <p>Condicionan las posibilidades argumentativas por su significado</p>	<p><b>Operadores de refuerzo argumentativo</b></p> <p>Refuerzan como argumento el miembro del discurso en el que se encuentran frente a otros posibles argumentos.</p>	<p>en realidad, en el fondo, de hecho, etc.</p>
	<p><b>Operadores de concreción</b></p> <p>Muestran el miembro del discurso en el que se encuentran como una concreción o ejemplo de una generalización.</p>	<p>por ejemplo, en particular, etc.</p>

<b>Marcadores conversacionales</b> Partículas discursivas que aparecen más frecuentemente en la interacción oral.	<b>De modalidad epistémica</b> Señalan el grado de certeza, de evidencia.	claro, desde luego, por lo visto, etc.
	<b>De modalidad deóntica</b> Indican diversas actitudes volitivas del hablante.	bueno, bien, vale, etc.
	<b>Enfocadores de la alteridad</b> Orientan sobre la forma como el hablante se sitúa en relación con su interlocutor en la interacción comunicativa.	hombre, mira, oye, etc.
	<b>Metadiscursivos conversacionales</b> Sirven para estructurar la conversación (para distinguir bloques informativos, alternar o mantener los turnos de habla).	Bueno, eh, este, etc.

Como se observa en la tabla 4, La *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999) clasifica los marcadores del discurso como unidades lingüísticas que no tienen una función gramatical fija, sino que gestionan la estructura y la organización del discurso. Los clasifica en función de su papel en la interacción comunicativa, dividiéndolos en conectores, operadores pragmáticos y reformuladores. Los conectores establecen relaciones lógicas entre enunciados (p.ej., “pero”, “además”), los operadores pragmáticos influyen en la interpretación de los enunciados (p.ej., “claro”, “bueno”), y los reformuladores presentan una nueva versión de lo dicho anteriormente (p.ej., “o sea”, “mejor dicho”). Esta clasificación resalta la importancia de los marcadores en la cohesión y coherencia del discurso.

Como complemento, veamos otros ejemplos de clasificación de marcadores discursivos según su función. Esta vez con base en Daniel Cassany (1999).

**Tabla 5***Clasificación de marcadores con base en Cassany (1999)*

Introducción o inicio de un tema nuevo	El objetivo principal de Se trata de un texto que Con respecto a Por lo que se refiere a Otro punto es En cuanto a En relación con Acerca de
Orden	De entrada Ante todo Antes que nada Para empezar Luego Después Al final Para terminar En primer lugar En último término
Distinguir	Por un lado Por otra parte En cambio Sin embargo No obstante Ahora bien Por el contrario
Continuar sobre el mismo punto	Además Luego Después Asimismo Así Así pues

<p>Enfatizar</p>	<p>Ciertamente  Es más  Como si fuera poco  Es decir  En otras palabras  Dicho de otra manera  Como se ha dicho  Vale la pena decir  Hay que hacer notar  Lo más importante  La idea central es  Hay que destacar  Hay que tener en cuenta que  Esto es  En efecto</p>
<p>Detallar</p>	<p>Por ejemplo  En particular  En el caso de  A saber  Así  Baste  Como botón de muestra</p>
<p>Resumir</p>	<p>En síntesis  En resumen  En suma  En conclusión  Para finalizar  Así pues  En definitiva  En conjunto  En pocas palabras  Recogiendo lo más importante</p>

Indicar tiempo	<p>Antes          Ahora mismo          Anteriormente          Poco antes          Al mismo tiempo          Simultáneamente          En el mismo momento          Entonces          Después          Más tarde          Más adelante          A continuación          Acto seguido</p>
Indicar causa	<p>Porque          Visto que          A causa de          Por razón de          Con motivo de          Ya que          Puesto que          Pues          Dado que          Considerando que          Teniendo en cuenta que</p>
Indicar consecuencia	<p>En consecuencia          Por consiguiente          Por tanto          Así que          De modo que          Por lo cual          Razón por la cual          Por esto          Pues          Con que</p>

Indicar condición	Siempre que En caso de que Si Siempre y cuando Con tal de que
Indicar oposición o contraste	Pero Inversamente A pesar de En cambio Antes bien No obstante Ahora bien Por el contrario Con todo Sin embargo De todas maneras
Indicar objeción	Aunque Si bien Por más que Aun + gerundio
Adición	Y También Además Más Aún Agregando a lo anterior

**Nota.** Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Anagrama. (pp. 155-157).

Según Cassany (1999), los marcadores del discurso son elementos clave para la coherencia y cohesión textual, y se dividen en varias categorías funcionales. Clasifica estos marcadores en conectores lógicos, que relacionan ideas y estructuras (p.ej., “y”, “pero”, “por lo tanto”); estructuradores de la información, que organizan el discurso en secuencias (p.ej., “primero”, “finalmente”); reformuladores, que clarifican o corrigen lo dicho (p.ej., “es decir”, “o sea”); y operadores discursivos, que gestionan la interacción entre el emisor y el receptor (p.ej., “bueno”, “mira”). Cassany subraya que el uso adecuado de estos marcadores mejora la comprensión y la efectividad comunicativa en los textos.

Por su parte, Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2008), citadas en extenso (pp. 235-237), clasifican los marcadores del discurso de la siguiente

manera:

**Marcadores de ordenación del discurso o conectores metatextuales:** estos no orientan a la conexión del contenido, sino al desarrollo mismo de la enunciación. Al respecto, tenemos marcadores tales como:

- Iniciaadores: para empezar, en primera instancia, antes que nada.
- Distribuidores: por un lado, de una parte, éstos, aquellos.
- Ordenadores: primero, en primer lugar, en segundo lugar.
- De transición: por otro lado, en otro orden de cosas.
- Continuativos: pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo ello.
- Aditivos: además, igualmente, asimismo.
- Digresivos: por cierto, a propósito, entre paréntesis.
- Espacio-temporales:
  - De anterioridad: antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí.
  - De simultaneidad: en este momento, aquí, ahora, al mismo tiempo.
  - De posterioridad: después, luego, seguidamente.
- Conclusivos: en conclusión, en suma, en resumen, en síntesis.
- Finalizadores: en fin, por fin, por último, en última instancia, para terminar.

**Marcadores que introducen operaciones discursivas particulares:** estos marcadores indican la posición del enunciador frente a su enunciado o bien orientan hacia un tipo concreto de tratamiento de la información:

- De expresión de punto de vista: en mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde este/mi punto de vista, por lo que respecta a.
- De manifestación de certeza: es evidente que, es indudable, es incuestionable, de hecho, en realidad, está claro que.
- De confirmación: en efecto, por supuesto, desde luego, efectivamente, claro está.
- De tematización: respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a, con referencia a.
- De reformulación, explicación o aclaración: esto es, es decir, en otras palabras, a saber, para mejor decirlo, en particular, en concreto.
- De ejemplificación: por ejemplo, a saber, así, pongamos por caso.
- De cita: según, para, como dice, de acuerdo con.

**Conectores:** son los que sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales, sean enunciados o conjunto de enunciados.

**Aditivos o sumativos:** [conexión A + B], y, además, después; incluso, igualmente, también... Con ellos el texto avanza en una misma línea y el locutor manifiesta una misma orientación en la información, añadiendo más

elementos, tanto si la línea avanza en sentido afirmativo como negativo.

**Constrastivos o contraargumentativos:** [conexión A-B], pero en cambio, sin embargo, ahora bien (oposición); sino, en lugar de, por el contrario, antes bien, excepto si, a no ser que, de todos modos, en cualquier caso, a pesar de, no obstante, con todo, aun así, así y todo. Con estos conectores el texto cambia de orientación en sentido contrario al segmento inmediatamente anterior, bien sea de forma parcial o total. La línea argumentativa sufre un quiebre que indica que se abandona la primera orientación para tomar otra.

### **De base causal:**

- Causativos: introducen la relación de causa entre segmentos textuales, a causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de.
- Consecutivos: introducen la consecuencia entre segmentos textuales, de ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, así pues, por lo tanto, por consiguiente, en consecuencia.
- Condicionales: introducen la causa hipotética indicada en el primer segmento, y el segundo se introduce con un conector consecutivo, sí, con tal de que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que.
- Finales: introducen la causa como meta o propósito que se persigue, para que, a fin de que, con el propósito de que, de tal modo que.
- Temporales: introducen relaciones temporales, cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, más tarde, mientras tanto, una vez.
- Espaciales: introducen relaciones espaciales, enfrente, detrás, arriba, abajo, al fondo, a la derecha, por encima.

## **6. Conectar las ideas**

Con respecto al uso de los marcadores del discurso,

Una de las claves del buen estilo es la invisibilidad. Esto quiere decir que las “bisagras” que unen frases y párrafos deben ser muy sutiles, oportunas y precisas, para que no se produzcan ruidos molestos ni bloqueos ni se transmita una falsa imagen de cohesión cuando el lector se pasea por la prosa.

Expresiones como: sin embargo, toda vez, de otra parte, además, así... actúan como “bisagras” o “soldaduras” que unen o hilan el discurso. Muchas veces estas locuciones adverbiales y conjuntivas se usan

sin mucho criterio, creando una falsa imagen de unidad. Por ello, es conveniente emplearlas solo para mostrar una relación que de otra manera no sería clara. (Díaz, 1995, p. 44)

Dicho en otras palabras, “el significado de los marcadores es esencialmente un significado de procesamiento, es decir, un significado que guía las inferencias que se han de efectuar en las distintas partes de un discurso” (Portolés, 2001, p. 75).

En relación con los marcadores del discurso, “el sistema de la lengua pone a disposición de los hablantes unas piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversas relaciones semánticas” (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 2008, p. 235). Así, el conocimiento y manejo de los conectores se relaciona con acciones orientadas a conectar argumentos al tratar de convencer a alguien de adoptar cierta postura o realizar determinada acción (García Mejía & Alarcón Neve, 2015).

## Datos iniciales del corpus por número de palabras

A continuación, se presenta en la tabla 6 el corpus analizado por número de palabras.

**Tabla 6**  
*Corpus por número de palabras*

Artículo	Número de palabras
Artículo 1	4.472
Artículo 2	3.095
Artículo 3	3.267
Artículo 4	5.545
Artículo 5	4.982
Artículo 6	5.655
Artículo 7	6.536
Artículo 8	6.174
Artículo 9	2.151
Artículo 10	4.934
Artículo 11	5.529
Artículo 12	2.735
Artículo 13	3.509

Artículo 14	5.215
Artículo 15	5.768
Artículo 16	4.669
Artículo 17	1.794
Artículo 18	5.352
Artículo 19	5.502
Artículo 20	4.466

Recopilar un buen corpus es fundamental en el análisis lingüístico porque proporciona una base empírica sólida para estudiar y comprender el uso real del lenguaje. Un corpus bien seleccionado e intencionado, como en este caso, permite observar patrones, variaciones y fenómenos lingüísticos en contextos auténticos, lo que facilita el análisis preciso de estructuras gramaticales, léxicas y semánticas; en particular, en esta investigación los marcadores del discurso.

En relación con el corpus, en la tabla 7 se presenta un ejemplo de los marcadores del discurso identificados en el artículo número 1 veamos:

**Tabla 7**

*Ejemplo marcadores identificados en el artículo 1*

Conector	Total ocurrencias
Acto seguido	1
Además	1
Ahora bien	2
Al igual que	1
Así	3
Así como	1
Así mismo	11
Así pues	2
Aunado a lo anterior	1
De acuerdo con	2
De ahí	1
De esta manera	1
De este modo	2
El primero	1
El segundo	1

En consecuencia	2
En contraposición	1
En este sentido	1
En primer lugar	1
En primera instancia	1
En relación con	1
En segunda instancia	2
En suma	1
Entre otros	1
Esto	6
Esto es	1
Finalmente	2
La segunda perspectiva	1
Lo anterior	4
Luego	1
Más bien	1
Para ello	2
Para esto	2
Para finalizar	2
Pero ante todo	1
Pero también	1
Por consiguiente	2
Por ejemplo	2
Por su parte	2
Por una parte	1
Pues	5
Que si bien	1
Respecto a	1
Sin embargo	2
Sino	3
Sino también	1
Tales como	1
Ya que	1

En relación con la tabla 7, hay que decir que identificar los marcadores del discurso en un artículo científico es crucial para el análisis lingüístico, ya

que estos elementos facilitan la cohesión y coherencia del texto, guiando al lector a través del razonamiento del autor. Los marcadores del discurso como conectores, reformuladores y estructuradores de la información ayudan a organizar el contenido, establecer relaciones lógicas y enfatizar puntos clave. Al analizar su uso, se puede evaluar cómo los científicos construyen argumentos, presentan datos y persuaden a su audiencia. Además, entender su función en los textos académicos permite mejorar la claridad y efectividad comunicativa en la redacción científica, optimizando la transmisión del conocimiento.

A continuación, veamos en la tabla 8 la lista completa de los marcadores del discurso identificados en la totalidad de... y el número de ocurrencias.

**Tabla 8**

*Lista de marcadores identificados en el corpus*

<b>Marcador del discurso</b>	<b>Total ocurrencias</b>
A continuación	3
A consecuencia de ello / A causa de ello	2
Acto seguido	1
Actualmente	3
Además	33
Adicional a esto / adicionalmente	2
A esto	1
Ahora/bien	20
Al igual que	1
A la vez	1
Al mismo tiempo	1
A modo de consideraciones finales	1
Ante todo	1
A partir de esto	4
A pesar de ello	1
Al respecto	7
A saber	6
Así	18
Así como	1
Así las cosas	4
Así mismo	14

Así pues	12
Así por ejemplo	1
A su vez	6
Atendiendo a esto/a lo anterior	1
A través de	9
Aunado a lo anterior	1
Aunque	5
Como se mencionó anteriormente	3
Como se observa	1
Como también	3
Con respecto a	1
Dado lo anterior	1
Dado que	1
De acuerdo a/con	21
De acuerdo también	1
De ahí/que	7
De manera similar	2
De esta manera/forma/modo	16
De modo que/de este modo/del mismo modo/manera	17
De hecho	12
De igual manera	5
Después	1
De allí/desde allí	2
Desde esta/otra perspectiva/óptica	4
Dicho esto	1
Dicho lo anterior	1
En concordancia con lo anterior	3
En consecuencia	7
En definitiva	1
En contraposición	2
En contraste	1
En consonancia con esta postura	1
En efecto	3
En esta lógica	1
En esta medida	2

En esta misma línea	5
En este contexto	1
En este/tal sentido/caso	30
En este orden de ideas	2
En la actualidad	1
En la misma línea / En esta misma línea /En esta misma dirección	4
En particular	1
En otras palabras / en otros términos	6
En primer lugar /En primera instancia/ el primero /en segundo lugar / en tercer lugar	39
En relación con	3
En segunda instancia	5
En suma	3
En síntesis	1
En conclusión	1
En tanto	1
En tal medida	
Es claro entonces/que	2
Es decir	43
Entre otros/ellos/as	8
Entonces	10
Especialmente	1
Específicamente	1
Esto	13
Esto a su vez	1
Esto es	3
Finalmente	20
Inicialmente	1
La segunda perspectiva	1
Lo cual	1
Lo anterior	13
Luego	8
Más bien	1
No obstante	11

Para ello	12
Para esto	3
Para finalizar /terminar/concluir	5
Para lograrlo	1
Para tal propósito	1
Particularmente	1
Pero	28
Pero ante todo	1
Pero también	8
Pese a lo anterior	1
Por ello / es por ello que	14
Por ende	8
Por eso/esto	9
Por consiguiente	6
Por estas razones / por esto	6
Por ejemplo	17
Por el contrario	2
Por lo anterior	3
Por lo menos	1
Por lo que /tanto / por ello	34
Por un/otro lado	3
Por su parte	12
Por tal motivo	2
Por tal/esta razón	2
Por último	1
Por una parte/por su parte/por otra parte	9
Por un lado/por el otro	17
Posteriormente	4
Pues/bien	13
Puesto que	2
Principalmente	1
Si bien	7
Respecto a	1
Seguramente	1
Sin duda	1

Sin embargo	34
Sino	33
Sino también	12
Sobre este particular	1
Sobre todo	3
Sumado a ello	1
También	15
Tales como	1
Tanto así	1
Teniendo en cuenta lo anterior	2
Ya que	16
Y aún más	1
Y todo esto	1
<b>Total marcadores</b>	880

Como se aprecia en la tabla 8, identificar los marcadores del discurso en un corpus de artículos científicos y determinar sus ocurrencias es esencial para la descripción lingüística, ya que estos elementos actúan como guías estructurales que organizan la información y dirigen la interpretación del lector. Los marcadores del discurso, como conectores, reformuladores y estructuradores, son fundamentales para la cohesión y coherencia textual, facilitando la comprensión de argumentos complejos y la relación entre ideas.

Al analizar su frecuencia y uso, se pueden descubrir patrones retóricos y estrategias de persuasión empleadas por los autores científicos, así como diferencias estilísticas y discursivas entre diversas disciplinas y culturas académicas. Además, este análisis permite mejorar la enseñanza de la redacción científica, proporcionando herramientas para que los investigadores comuniquen sus hallazgos de manera más clara y efectiva. En resumen, el estudio de los marcadores del discurso en artículos científicos contribuye a una comprensión más profunda de la comunicación académica y al avance del conocimiento en las ciencias del lenguaje.

## 7. Ejemplos de algunos marcadores identificados en el corpus y sus funciones comunicativas

### ADEMÁS

Presenta el miembro del discurso en el que se encuentra como un nuevo argumento que se añade a otro previo. Ambos son argumentos a favor de una misma conclusión, expresa o sobreentendida. La suma o adición de estos argumentos tiene más fuerza argumentativa que el primero en solitario (Briz et al., 2023).

- (1) Esta emergencia dejó en evidencia no solo su relevancia para brindarles acceso a los estudiantes al proceso de aprendizaje, sino porque podrían, además, potenciarlo.

“Los conectores aditivos enlazan dos porciones informativas con la misma orientación discursiva. Dos fragmentos discursivos están coorientados cuando el segundo constituye una conclusión esperada del primero” (Sánchez Avendaño, 2005, p. 175).

### AHORA BIEN

Loc. adv. Supuesto o sentado lo anterior (Real Academia Española [RAE], 2023).

- (2) Ahora bien, Razo (2006) habla de un tiempo de instrucción refiriéndose a este como “la cantidad de tiempo que el profesor destina, de manera consciente y deliberada, a las actividades con intencionalidad pedagógica en la escuela”.

### ASÍ

Adv.dem. De esta o de esa manera, de la forma que se acaba de mencionar o que se va a mencionar a continuación (RAE, 2023).

- (3) Esta posibilidad comunicativa es mucho más que una forma de relación con los otros y con el mundo (Niño, 2011), también es una competencia que les permite aprender. Así, lograr que tengan una adecuada comprensión lectora es un punto de partida determinante para moverse en lo virtual y lo presencial.

## ASÍ COMO

Loc. conjunt. Introduce el último término de un segmento textual (RAE, 2023).

- (4) Esto, con el ánimo de identificar la literatura, y con ella los marcos teóricos y su respectivo trabajo metodológico, los cuales han sido seleccionados para los diferentes estudios, **así como** las aportaciones que han venido abriendo camino a este campo de conocimiento.

## ASÍ MISMO

Adv. también (como indicación de igualdad, semejanza, conformidad o relación) (RAE, 2023).

- (5) **Asimismo**, Facione (2007) menciona que quien tenga “espíritu crítico” puede estar en constante duda en relación con las experiencias vividas, que, a su vez, fomentan su curiosidad por aprender desde la pregunta.

## ASÍ LAS COSAS

Presenta el miembro del discurso que introduce como una situación que se explica por otra situación ya existente (Briz et al., 2023).

- (6) “se encontraron evidencias que apuntan hacia la idea de que la metacognición podría tener un papel fundamental como detonador de estrategias de comprensión lectora” (Valenzuela, 2018, p. 124). **Así las cosas**, hay tantas rutas lectoras o formas de acercarse a la lectura como tantos lectores se puedan encontrar.

## ASÍ PUES

Conj. Denota causa, motivo o razón con cierto énfasis debido al demostrativo (RAE, 2023).

- (7) el discurso argumentativo permea todas las esferas en las que el ser humano interactúa, con el fin de posibilitar cambios de pensamiento y en las prácticas individuales y sociales. **Así pues**, el escenario virtual también es un espacio para que los sujetos participemos, argumentemos y confrontemos ideas diversas desde contextos particulares.

Al respecto, explican González Manzanero y Rosado Villegas (2021) que, Las construcciones causales son una de las manifestaciones lingüísticas principales de la causalidad, definida comúnmente como una relación diádica entre dos o más hechos, eventos o propiedades de los cuales uno es causa del otro, que constituye su efecto o consecuencia (...) Así, la causalidad sirve de base para justificar y proporcionar evidencias epistémicas de nuestras aseveraciones, así como de los argumentos que esgrimimos (...), por ello, los conectores causales conforman uno de los grupos de conectores propios de la argumentación. (pp. 792-793)

## AUNQUE

Conj.conc. Introduce en la prótasis (subordinada) un impedimento que resulta ineficaz para evitar lo que expresa la apódosis (oración principal). Es un marcador contraargumentativo (RAE, 2023).

- (8) Montaña (2019) entiende el conflicto armado a partir del impacto social de este sobre la población afectada abarcando factores como el miedo, cambios en la formación de subjetividad y, sobre todo, las secuelas en la educación. Aunque, como bien lo señala el autor, no es frecuente que la educación figure en la evaluación de los daños causados por un conflicto.

## DE ACUERDO A/CON

Locs. prepos. conforme a. Indica acuerdo o conformidad. Es un introductor del discurso referido (RAE, 2023).

- (9) De acuerdo con los anteriores planteamientos, Leal (2019) retoma los postulados de Löw (2005), citado por Runge (2015) para compartir que el espacio trasciende la dimensión de lo físico y material para reconocer la existencia de unas prácticas creadas por el ser humano que permiten cargar al espacio de sentido y significado.

## DE HECHO

Loc. adv. efectivamente. Tiene una función enfatizadora (RAE, 2023).

- (10) De hecho, aun cuando hay un esfuerzo por parte del Estado en la inclusión de esta temática como, por ejemplo, la Ley 1732 de 2014 y el

Decreto 1038 de 2015 que expide la Cátedra de la paz, en ocasiones, el carácter histórico y objetivo de estas iniciativas permiten que exista “una perspectiva nacionalista y patriótica que predomina en el tratamiento de estos hechos en el aula” (Sierra, 2016, p. 54).

### **EN ESTE/TAL SENTIDO/CASO**

Presenta el miembro del discurso en que aparece como una continuación de lo dicho antes y, al mismo tiempo, señala que ha de entenderse en relación con el tema o punto de vista previamente mencionado (Briz et al., 2023).

- (11) **En este sentido**, los principios de la declaración de Incheon (UNESCO, 2015), plantea la importancia de que los sistemas educativos sean pertinentes y capaces de adaptarse a los mercados laborales que están en permanente evolución

### **EN OTRAS PALABRAS**

Presenta el miembro del discurso en el que aparece como una expresión que condensa o reformula de un modo más explícito otra más extensa (Briz et al., 2023).

- (12) como lo plantean Calderón y Rached (2020) el enfoque restaurativo contribuye al desarrollo y fortalecimiento de valores convivenciales y mejora de las dinámicas relacionales en los diversos contextos; o, **en otras palabras**, “los valores socioeducativos que se desarrollan en la resolución de conflictos conforman un elemento esencial en la dimensión relacional y en la identidad” (Casas et al., 2021, p. 30).

Los conectores reformuladores presentan el fragmento discursivo como una nueva expresión de lo que se dijo con anterioridad; así, sirven tanto para explicitar o concretar más la información como para rectificar los datos, el significado o, en general, la forma en que se quiere que se entienda. (Sánchez Avendaño, 2005, p. 193)

### **EN PRIMER/SEGUNDO/TERCER LUGAR**

Presentan los miembros del discurso que vinculan como una serie de elementos ordenados que expresan distintos aspectos de un mismo tema (Briz et al., 2023).

(13) Las decisiones que deben tomarse en el ejercicio de una sexualidad saludable están permeadas por varios elementos: **en primer lugar**, los conocimientos adquiridos en la casa o en el colegio que pueden estar impregnados por las creencias religiosas y sociales y las pautas familiares, **segundo**, el momento social que se esté presentando, **tercero**, el respeto y reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, la identificación y manejo de aquellas inequidades reproductivas.

## ENTONCES

Indica que las propias palabras del interlocutor sirven para aclarar o rebatir lo que afirma, o para extraer de ello consecuencias obvias. En este contexto se entiende como un marcador consecutivo (RAE, 2023).

(14) En el primer sentido, se encuentra que, dentro de la multiplicidad de definiciones sobre lo que es un conflicto armado, algunas de ellas tienen como punto central el número de muertos. Para Uppsala Conflict Data Program (2010) ese número es 25. Es decir, cuando mueren 25 personas producto de un enfrentamiento entre el Estado y un grupo que se alza en armas podemos hablar, **entonces**, de conflicto armado.

“Los conectores consecutivos cumplen la función de indicar que la porción informativa en la que aparecen se debe procesar como una consecuencia de la porción anterior” (Sánchez Avendaño, 2005, p. 185).

## ES DECIR

Es un reformulador: Expr. U. para dar a entender que se va a explicar mejor o de otro modo lo que ya se ha expresado (RAE, 2023).

(15) El aula de clase “es un espacio de comunicación simbólico y privado donde se genera interacción entre los participantes y la información a través proceso de enseñanza aprendizaje, el cual es mediado por computadoras e internet” (párr. 2), **es decir**, el salón de clase dejó de ser un espacio físico de reunión...

## ESTO

adj. dem. Que está cerca de la persona que habla, funciona como un enfatizador de lo que se acaba de expresar (RAE, 2023).

(16) La escritura, comprendida como proceso cognitivo, ha sido una de las habilidades comunicativas que ha generado, en los últimos años, un mayor interés de estudio en relación con su enseñanza y aprendizaje por parte de varios campos del saber; **esto**, porque allí se involucran y convergen un sin número de subprocesos, operaciones y estrategias, que de una u otra forma permiten una configuración de la realidad del sujeto en lo correspondiente a su expresión

## **FINALMENTE**

Introduce el miembro final de una serie discursiva de elementos ordenados como aspectos de un mismo tema (Briz et al., 2023).

(17) La tesis que defiende es: la lectura y la escritura son las estrategias epistemológicas privilegiadas, para la correcta comunicación, en el ámbito académico, para lo cual se argumenta, en tres aspectos 1) la comunicación, sus objetivos, elementos e importancia; 2) el pensamiento crítico, su definición, características y su aplicación en la academia y 3) la lectura, la escritura y la comunicación efectiva, la relación pensamiento crítico-lectoescritura y **finalmente**, la relación academia-lectoescritura.

“Los conectores metatextuales o metadiscursivos sirven para estructurar u organizar los constituyentes lingüísticos en el texto y para llevar a cabo reformulaciones de distintas porciones informativas” (Sánchez Avendaño, 2005, p. 189). Tendríamos tres tipos de estructuradores de la información: comentadores, ordenadores y digresores de la información. Estos marcadores se entienden por su contribución al desarrollo de la enunciación (Sánchez Avendaño, 2005, p. 189).

## **PERO**

conj. advers. U. para contraponer a un concepto otro diverso o ampliativo del anterior (RAE, 2023). Es una partícula contraargumentativa e intraoracional. “La aparición en un enunciado de un conector contraargumentativo implica que ha de reconsiderarse la información anterior” (Montolío Durán, 2001, p. 62).

(18) Apropiar el conocimiento es un término que se viene escuchando con demasiada frecuencia en la última década, esto conlleva a sentarnos a pensar en esta frase y a qué se refiere y cómo se entreteje con la biblio-

teca pública, para luego realizar una reflexión: si en estas instituciones se realiza o no apropiación social del conocimiento. Pero antes de iniciar con esta reflexión debemos entender un poco ambos términos: apropiación social del conocimiento y biblioteca pública.

“Los conectores contraargumentativos presentan el miembro textual en el que aparecen como una conclusión atenuada o como un inconveniente fuerte que se podría desprender del otro fragmento discursivo” (Sánchez Avendaño, 2005, p.180).

## **POR ELLO**

Introduce una información ya conocida o presupuesta (que no se plantea como nueva) y la presenta como resultado o consecuencia del miembro previo, al que señala ahora como la causa explicativa de dicha consecuencia. La importancia informativa recae más en el primer miembro (la causa) que en el segundo (la consecuencia) (Briz et al., 2023).

(19) Ante esta eventualidad gestada por el COVID-19, el gobierno, las directivas de las instituciones educativas y los maestros(as) se vieron en la necesidad de idear nuevas formas de ser y hacer escuela. Por ello, es posible pensar en que se desterritorializa, es decir, los espacios ocupados por la escuela se tornaron desiertos, solitarios, sin transeúntes, la escuela se vio obligada a ser vivida desde otros espacios y bajo otras dinámicas.

## **POR UN LADO/DE OTRO LADO**

Presenta el miembro del discurso en el que aparece como el paso a un nuevo aspecto del tema que se expone (Briz et al., 2023).

(20) A nivel de la planificación, se busca, siguiendo a Álvarez (2010), por un lado, lograr un acceso al conocimiento (leer el mundo) y por el otro, planear (leer para saber) para obtener, en esta fase, un esquema, a modo de producto, que permita el direccionamiento del escrito en tanto solución a la problemática de la situación comunicativa.

## **SIN EMBARGO**

Loc. adv. Sin que sirva de impedimento. Es un marcador de carácter

contraargumentativo (RAE, 2023).

(21) Ahora bien, este análisis no tiene como propósito realizar cuestionamientos sin fundamentos a la labor docente y a las instituciones educativas, en su lugar, busca que reflexionemos si nuestra capacidad adaptativa es puesta en escena y si hemos soltado prácticas de enseñanza que no responden a las dinámicas comunicativas, mediadas por la virtualidad, que hoy protagonizan las experiencias de vida de todos y todas, sin importar nuestra edad, contexto socio-espacial y laboral. Sin embargo, son los y las jóvenes quienes solicitan un acompañamiento diferenciador como una “respuesta que establece la lucha constante con la adultocracia y con las formas “tradicionales” de ejercer dichas prácticas”. (Guerrero González, 2019, p. 86)

## **SINO**

Conj. advers. U. para contraponer un concepto afirmativo a otro anterior (RAE, 2023).

(22) Escribir, por su parte, es una actividad que exige leer, porque leer no solo da de qué hablar, sino también de qué escribir, lo cual se evidencia en que los buenos escritores son buenos lectores.

## **TAMBIÉN**

Adv. U. para indicar la igualdad, semejanza, conformidad o relación de una cosa con otra ya nombrada (RAE, 2023).

(23) En conclusión, comprender es una actividad de carácter mental que requiere de la interpretación, análisis, pero también del compendio de deducciones, inferencias que permitan al niño fortalecer y construir sus aprendizajes desde la actividad lectora.

## **YA QUE**

Loc. conjunt. Una vez que, aunque, dado que (RAE, 2023).

(24) alumnos trascienden su rol dentro de la escuela más allá de la regulación mediante la normatividad de la escuela y lo que sucede dentro del salón de clase, ya que son ellos quienes otorgan otros significados y per-

cepciones de las cuales se empoderan, lo cual crea una confrontación entre lo que los niños y las niñas construyen con las normas instauradas en la escuela. (Naranjo, 2015, p.1077).

“(‘Porque’, ‘ya que’, ‘dado que’, etc.). Estos indican que un segmento dado debe interpretarse como causa de un segmento posterior o anterior, de un acto de habla, de una afirmación o de una suposición contextual” (González Manzanero & Rosado Villegas, 2021, p. 801).

## **8. Consideraciones finales**

La mayor cantidad de marcadores identificados en el corpus son de carácter contraargumentativo, reformuladores y ordenadores de la información, lo cual es consistente con las características de la escritura académica, “entendida como el dominio de los actos lingüísticos y discursivos socialmente aprobados, es una especie de contrato cuyos términos deben ser entendidos para que el procesamiento y la producción de los textos sean exitosos” (Bolívar & Beke, 2011, p. 36).

Así las cosas, “Los marcadores están en el nivel informativo de la organización discursiva. Es decir, ponen en relación el tema y el rema de la oración o el tópico y el foco” (Martín Zorraquino, 2008, p. 43). De ahí que “La significación de los conectores se plantea como un conjunto de instrucciones semánticas que, desde la frase, guía el sentido que se ha de obtener de los enunciados en los que aparecen” (Portolés, 2008, p. 76).

Los marcadores del discurso son piezas o herramientas lingüísticas centrales para la composición de textos coherentes y cohesionados. Su correcto empleo no solo fortalece la claridad, comprensión y comunicabilidad del contenido, sino que también añade fluidez y elegancia (retórica, arte del bien decir) a la expresión escrita.

Así, los redactores académicos,

Conscientes de la importancia de estos conectores encuentran en ellos aliados indispensables para comunicar sus ideas de manera efectiva y persuasiva. La maestría en el uso de los marcadores del discurso es, por tanto, un elemento distintivo de la habilidad comunicativa y escrita. (OpenAI, 2023)

En síntesis, los marcadores del discurso fortalecen la cohesión y coherencia escritural al ofrecer herramientas lingüísticas que facilitan la conexión y transición entre ideas. El uso adecuado de estos marcadores contribuye su-

perlativamente a la comprensión textual, “ya que permiten que el lector o el oyente siga de manera más efectiva el flujo de pensamiento del autor” (OpenAI, 2023).

En adición a lo anterior,

Los marcadores del discurso desempeñan un papel fundamental en la escritura académica, ya que contribuyen significativamente a la claridad, coherencia y cohesión de un texto. Aquí hay varias maneras en las que los marcadores del discurso están relacionados con la escritura académica:

**Estructuración y Organización:** En la escritura académica, es crucial presentar ideas de manera estructurada y organizada. Los marcadores del discurso ayudan a establecer una estructura lógica, indicando relaciones entre oraciones y párrafos. Expresiones como “por lo tanto”, “sin embargo” o “en consecuencia” orientan al lector sobre la relación entre ideas y contribuyen a una presentación más clara.

**Argumentación y Transición:** En la construcción de argumentos, los marcadores del discurso facilitan la transición de una idea a otra. Conectores como “además”, “por otro lado” o “en contraste” ayudan a introducir evidencia, ejemplos o puntos de vista alternativos, fortaleciendo así la argumentación y proporcionando coherencia al texto.

**Coherencia y Continuidad:** La escritura académica requiere una coherencia rigurosa para asegurar que el mensaje del autor sea comprensible. Los marcadores del discurso actúan como señales que guían al lector a través del flujo de pensamiento del autor, manteniendo la continuidad del texto y evitando saltos bruscos o confusiones.

**Explicación y Ejemplificación:** En la exposición de ideas o conceptos, los marcadores del discurso son valiosos para proporcionar explicaciones adicionales o ejemplos. Expresiones como “por ejemplo”, “es decir” o “en otras palabras” ayudan a aclarar conceptos y garantizan que el lector comprenda completamente la información presentada.

**Formalidad y Estilo Académico:** Los marcadores del discurso contribuyen al tono formal y académico requerido en la escritura académica. Su uso adecuado muestra no solo una comprensión de la materia, sino también una habilidad para articular y organizar pensamientos de manera precisa y coherente. (OpenAI, 2023)

En conclusión, los marcadores del discurso son herramientas meta-discursivas<sup>1</sup> esenciales en la escritura académica, dado que facilitan la co-

---

<sup>1</sup>Metadiscursos: “el metadiscursos le permite al escritor mostrar al lector cómo las partes del texto se relacionan entre sí y expresar su propia evaluación del contenido y su actitud” (Connor, 1996, como se cita en Carrió-Pastor, 2020, p. 257).

municación efectiva de ideas, mejoran la estructura del texto y contribuyen a la calidad global de la presentación escrita en un contexto académico. Por tanto, los escritores académicos conscientes de la importancia de estos conectores pueden mejorar significativamente la calidad y eficacia de sus trabajos investigativos.

Ciertamente, buena parte del éxito escritural reside en el adecuado uso de los marcadores del discurso que actúan como guías para el procesamiento de la información (Montolío Durán, 2001, p.19). En otras palabras, se trata de elementos lingüísticos que guían la interpretación del discurso (Briz et al., 2023). En definitiva, puede afirmarse que los marcadores discursivos son “la base de los patrones lingüísticos que organizan la comunicación desde un punto de vista textual y de la interacción con el lector” (Carrió-Pastor, 2020, p.257).

## Referencias

- Bolívar, A. (2012). Coherencia y patrones textuales. *Eventos VIII*, 67. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_evts/article/view/6439](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_evts/article/view/6439)
- Bolívar, A., & Beke, R. (2011). La alfabetización en el discurso académico. En A. Bolívar, & R. Beke (Comps.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 15-40). Universidad Central de Venezuela.
- Briz, A., Pons, S., & Portolés, J. (Coords.). (2023). *Diccionario de partículas discursivas del español*. www.dpde.es
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (2008). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Carrió-Pastor, M. L. (2020). Conocer la lengua a través de los corpus: la herramienta METOOL, retos para el análisis de los marcadores discursivos. *Pragmalingüística*, (28), 255-274. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/6446/6827>
- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Centro Virtual Cervantes. (2023). *La deixis*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/deixis.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/deixis.htm)
- Cortés Rodríguez, L. (2008). Marcadores del discurso y análisis cuantitativo. En M. A. Martín Zorraquino, & E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica* (pp. 71-91). Arco Libros, S. L.
- Díaz, A. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Editorial Universidad de Antioquia.

- Errázuriz Cruz, M. C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomazéin*, (30), 217-216. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6354614.pdf>
- García Mejía, K. P., & Alarcón Neve, J. (2015). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias*, 3(7), 253-262. <https://www.redalyc.org/pdf/4576/457644945010.pdf>
- García Romero, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras*, 47(71), 33-62. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832005000200002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832005000200002&lng=es&tlng=es)
- Gómez Macker, L. A., & Peronard Thierry, M. (2004). *Léxico fundamental para la iniciación lingüística*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Hablar y escribir correctamente*. Arco Libros.
- González Manzanero, R., & Rosado Villegas, El. (2021). Conectividad causal en el discurso: Hacia una caracterización global de las construcciones causales en español. *Revista Signos*, 55(110), 790-815. <http://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/504>
- Martín Zorraquino, M. A. (2008). Los marcadores del discurso desde un punto de vista gramatical. En M. A. Martín Zorraquino, & E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica* (pp. 19-53). Arco Libros, S. L.
- Martín Zorraquino, M. A., & Montolío Durán, E. (2008). *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica*. Arco Libros, S. L.
- Martín Zorraquino, M. A., & Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque Muñoz, & V. Demonte Barreto (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa.
- Montolío Durán, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel Practicum.
- Montolío Durán, E. (2008). La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores del discurso. En M. A. Martín Zorraquino, & E. Montolío Durán, E. (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica* (pp. 71-91). Arco Libros, S. L.
- OpenAI. (2023). *ChatGPT* (versión de 13 de diciembre) [Marcadores del discurso]. <https://chat.openai.com/chat>
- Parodi G., Ibáñez, R., Venegas, R., & González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-289). Academia Chilena de la Lengua y Ariel.

- Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, (20), 141-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=49468>
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Ariel Practicum.
- Portolés, J. (2008). La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso. En M. A. Martín Zorraquino, & E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica* (pp. 71-91). Arco Libros, S. L.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Planeta
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la Lengua Española*. <http://www.rae.es/>
- Sánchez Avendaño, C. (2005). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(2), 169-199. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4430/4247>
- Verano, R., (2018). El estudio de los marcadores del discurso en griego antiguo: problemas y perspectivas. *Forma y Función*, 31(1), 65-92. <https://doi.org/10.15446/fyf.v31n1.70443>
- Yang, L., & Duan, M. (2023). The role of emotional intelligence in EFL learners' academic literacy development [El papel de la inteligencia emocional en el desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes de inglés como lengua extranjera]. *Heliyon*, 9(1), Article e13110. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13110>

# Taller didáctico sobre marcadores del discurso

**Ejercicio:** de la entrevista por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) al investigador Félix de Moya, se han omitido varios marcadores del discurso. Elíjalos de las listas anexas y complete los espacios. Luego, indique la función que cumple el marcador, por ejemplo, si es un contraargumentativo, un consecutivo, un aditivo, un enfatizador, de orden, de inicio de tema, etc.

## El país necesita más y mejores investigaciones, dice experto español en Foro de Investigación

En el marco del “Foro Internacional de Investigación: Estrategias para la mejora de la visibilidad internacional de la producción científica de las Instituciones de Educación Superior”, organizado por el Ministerio de Educación Nacional y Colciencias en marzo de 2010, el reconocido investigador Félix de Moya planteó varias estrategias para que las Instituciones de Educación Superior (IES) puedan mejorar la visibilidad internacional de su producción científica.

\_\_\_\_\_ lo planteado por el experto español, quien actualmente es profesor de investigación del Consejo Superior de Investigaciones en Madrid e investigador principal del Grupo SCImago (entidad dedicada al análisis de la información, la representación y recuperación por medio de técnicas de visualización), Colombia ha pasado de ser el número 59 al 53 en producción científica en los últimos seis años, situación que ubica al país por encima de la media en la producción investigativa de la región. \_\_\_\_\_, “la investigación colombiana está infra-representada”, \_\_\_\_\_ hay que lograr una mayor visibilidad internacional. \_\_\_\_\_ para el experto, el balance es positivo, \_\_\_\_\_ es necesario mejorar la calidad y la cantidad de las publicaciones que son el resultado del trabajo investigativo de los colombianos.

Durante su visita al país, esto fue lo que respondió **Félix de Moya** \_\_\_\_\_ proceso de divulgación de la producción científica nacional.

*Ministerio de Educación Nacional (MEN): ¿Cuáles son las prácticas o procedimientos que deben seguir las instituciones de investigación para que su producción científica tenga un mayor impacto en el contexto internacional?*

*Félix de Moya (FM):* La visibilidad y el impacto tienen que ver con esto: la forma en que llegan los resultados a otros investigadores y el uso que ellos hacen con esos resultados de investigación. Los investigadores primero tienen que conocer que existen esos resultados de investigación y a continuación

decidir si los usan o no para hacer nueva investigación.

Cuando digo visibilidad me refiero a los usos que los resultados de investigación han tenido, aunque es necesario que los investigadores se concienticen de que deben buscar primero las revistas que más difusión puedan hacer de su trabajo, y las instituciones tienen que incentivar a los investigadores que siguen ese camino porque es competitivo y da más trabajo al investigador. El punto es que a quien sigue ese proceso, es necesario apoyarlo.

*MEN: ¿Cómo se puede lograr una mayor efectividad en los procesos de producción científica del país?*

*FM:* Es **muy importante que los investigadores conformen grupos**, ya que esta forma de trabajo lo que busca es sumar aportes, experiencias y conocimientos para resolver problemas complejos y que requieren la suma de estas habilidades de los diferentes investigadores que conforman un grupo. \_\_\_\_\_, en algunas áreas de trabajo, \_\_\_\_\_ las humanidades, la investigación se puede desarrollar en muchas ocasiones en solitario: el historiador, lingüista, filósofo... que son trabajos de reflexión que se pueden desarrollar perfectamente de manera individual. \_\_\_\_\_ a nadie se le ocurre hacer trabajos importantes en el campo de la nanotecnología, bioquímica o neurociencias si no es en grupo. \_\_\_\_\_ las políticas que persiguen la vertebración de grupos de investigación son políticas que están bien orientadas porque facilitan que los investigadores se incentiven y se agrupen.

Otro elemento importante para facilitar la producción científica es contar con todos los requerimientos para realizar las investigaciones ya que hacen falta buenas infraestructuras, equipamientos, laboratorios, etc. \_\_\_\_\_ las instituciones tienen que tener este tipo de recursos para **apoyar la investigación**. Normalmente lo que hacen las universidades es focalizarse en unas áreas porque no pueden atacar todos los frentes de investigación al mismo tiempo o no tendrían a disposición los recursos necesarios para los proyectos. \_\_\_\_\_, las universidades se terminan especializando en unos campos o en otros dependiendo de sus tamaños o de sus capacidades.

Hoy en día también es importante el reclutamiento de los investigadores. Hay que desarrollar una política que esté orientada a la incorporación de los mejores estudiantes a los equipos de investigación de la universidad, esto hay que hacerlo con sentido, \_\_\_\_\_, no se trata de buscar al mejor en cualquier cosa, \_\_\_\_\_ al mejor en una de las áreas en las que la universidad está tratando de desarrollarse.

*MEN: ¿Cómo mejorar las estrategias de visibilización de la producción científica colombiana?*

**FM:** Hay dos muy claras. \_\_\_\_\_, **mejorar la calidad de las revistas de investigación** colombiana, que se logra teniendo unos editores que estén bien formados y que sepan qué es lo que beneficia la visibilidad de las revistas y qué es lo que las perjudica. \_\_\_\_\_, abordar el tema de la postulación a los índices, lo cual se hace asumiendo una responsabilidad directa como miembro del comité de selección de revistas. Esta estrategia es importante porque no hay que tener solo la voluntad de llegar al índice \_\_\_\_\_ que hay que saber cómo hacerlo, \_\_\_\_\_ es importante también saber cuáles deben ser los criterios editoriales en la selección de originales que se deben hacer.

\_\_\_\_\_ es indispensable la creación de una red de repositorios institucionales de producción científica; adhesión formal de las instituciones a las declaraciones de Berlín y Budapest; creación de un cosechador nacional de repositorios de producción científica (MEN/COLCIENCIAS), y difusión en Google Scholar y otros difusores internacionales de los contenidos en repositorios.

**MEN:** *¿Considera que las prácticas editoriales en la actualidad permiten a las revistas especializadas colombianas tener un impacto internacional?*

**FM:** Lo permiten en ciertos casos. Hay revistas que son claramente institucionales, que las publican sobre todo para que los profesores queden ahí; esto es una buena estrategia para desarrollar las hojas de vida de los profesores, \_\_\_\_\_ ese tipo de revistas, tan endogámicas terminarán teniendo muy poca visibilidad y eso no ayudará de manera significativa a los que publican allí. \_\_\_\_\_, Las revistas tienen que ser más abiertas a la comunidad científica en general y a todos los involucrados en los estudios que se realizan.

\_\_\_\_\_, hay algunas revistas que sí se han tomado en serio escalar posiciones en los índices internacionales, no pretenden simplemente llegar al índice. Todas las revistas entran todas por el cuarto cuartil, \_\_\_\_\_ si desarrollan buenas prácticas y consiguen mejorar la calidad empiezan a escalar posiciones.

**MEN:** *¿Qué impacto tienen las producciones científicas colombianas dentro del ranking internacional?*

**FM:** La mayoría de las publicaciones colombianas que están en los índices internacionales son publicaciones que están ubicadas en el cuarto cuartil, algunas en el tercero y una en el segundo. Esto es lógico teniendo en cuenta que la mayoría de estas han entrado allí desde hace muy poco tiempo, en los dos últimos años, \_\_\_\_\_ es difícil que estén más arriba. Aquí lo importante no es en qué posición están, ya que están donde les corresponde

en este momento. Lo importante es determinar qué revistas están haciendo algo y cuáles no están haciendo nada para subir, eso es lo que verdaderamente conviene plantearse y estudiar con detalle para promover el apoyo de las publicaciones que están en los índices para que mejoren sus prácticas editoriales y puedan subir.

*MEN: ¿Cómo se pueden mejorar las prácticas editoriales?*

*FM: \_\_\_\_\_, es necesario tener comités editoriales internacionales; abandonar la endogamia en la publicación de autores exclusivos de las instituciones; aumentar el porcentaje de trabajos en colaboración internacional; difusión a través de Internet poniendo en contacto al editor con la publicación; publicar más cosas en inglés; aumentar el número de enlaces que las revistas tienen desde el exterior desde las instituciones y para eso existen estrategias de posicionamiento web que permiten que las revistas sean más conocidas en el mundo; movilidad: apoyar a los investigadores para que tengan la ocasión de ponerse en contacto con otros investigadores, en otros países, que facilite luego la colaboración internacional como consecuencia de estas estancias de reuniones científicas, que es algo para lo que los investigadores también necesitan apoyo.*

*MEN: El sistema del Atlas de la Ciencia Colombiana, creado en el 2009, ¿qué objetivos específicos tiene?*

*FM: Es una herramienta que permite dos cosas: analizar el dominio científico colombiano y eventualmente evaluarlo como dominio científico global o también institución por institución. Lo que hacemos es tomar los resultados de la investigación y estos resultados los sometemos a un monitoreo para saber exactamente cómo es Colombia desde el punto de vista de la asignación de conocimientos.*

*MEN: ¿Qué beneficios trae este sistema para Colombia?*

*FM: El país tiene el compromiso de generar mejor conocimiento científico para que esto contribuya a su desarrollo socioeconómico, \_\_\_\_\_ si no somos capaces de monitorear la cantidad y la calidad del conocimiento difícilmente se podrá hacer esa contribución al desarrollo del país. Hay una vinculación directa entre el desarrollo económico y la generación de conocimiento.*

*MEN: ¿Qué recomendaciones le podría dar a las instituciones de investigación colombianas para mejorar, visibilizar e internacionalizar la producción científica?*

*FM: Que incentiven a los investigadores para ir a los canales internacionales de publicación; que faciliten la ayuda para garantizar su movilidad; mejorar el proceso de reclutamiento para que aquellos que tienen mejor for-*

mación sean reclutados antes que otros que apenas inician, y dedicar mayores recursos para reforzar la infraestructura, financiar proyectos etc. Hay que pensar en publicar en las mejores revistas, \_\_\_\_\_ cueste lo que cueste.

*MEN: ¿Qué viene para las instituciones de investigación y los investigadores colombianos?*

*FM:* Mejores resultados en cuanto a la cantidad, eso está garantizado para los próximos años. El país está en un cambio de ciclo y si se toman las medidas apropiadas también mejorará sus resultados en cuanto a la calidad, eso dependerá de las decisiones que se tomen. En el proceso es importante aumentar no solo en cantidad \_\_\_\_\_ en calidad. No se puede renunciar a crecer pero tampoco se puede crecer a cualquier precio.

Colombia, en cuanto a cantidad ha crecido más rápido que otros países, y tiene un nivel de calidad promedio que es interesante en el ámbito de la región; \_\_\_\_\_ el futuro está por construir y depende del propio país y de las decisiones que tomen el que se asegure o no la calidad. \_\_\_\_\_, El país va por buen camino, las decisiones han sido acertadas y por tanto en este momento están en una buena posición, \_\_\_\_\_ queda mucho camino por recorrer.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Entrevista a Félix de Moya*. Foro Internacional de Investigación: Estrategias para la mejora de la visibilidad internacional de la producción científica de las Instituciones de Educación Superior.

## II. Habilidad escritural del docente en la educación superior virtual, desde la retroalimentación de aprendizajes

**Nelson Darío Roldán López**

Docente-investigador

Fundación Universitaria Católica del Norte

[ndroldan@ucn.edu.co](mailto:ndroldan@ucn.edu.co)

### Resumen

En este capítulo se presentan los resultados emergentes del objetivo específico sobre análisis de la implicación de la habilidad escritural de los docentes en la acción mediadora de la retroalimentación en modalidad educación superior virtual, a partir del estudio de caso de una institución de educación (IES) en Colombia. El diseño metodológico se basó en un enfoque cualitativo, con estudio no experimental y transeccional, dado que se realizó un análisis empírico, inductivo y deductivo, a partir de un estudio de caso. Para ello, se escogió aleatoriamente una muestra intencionada de 39 trabajos de estudiantes debidamente retroalimentados por los docentes en una IES colombiana que oferta sus programas en la modalidad educación superior virtual. La tabulación de este corpus se realizó en una matriz Excel con base en las categorías declaradas y sus respectivos criterios, para el análisis respectivo. Los resultados principales concuerdan en que la habilidad escritural de los docentes es transversal a la práctica pedagógica desde lo comunicativo, evaluativo, desde la retroalimentación, y mediacional, que tiene implicaciones en el aprendizaje significativo del estudiante. En la adquisición y actualización de tal habilidad es importante la alfabetización académica del docente porque el lenguaje adquiere sentido en clave de dominio y uso en actos comunicativos que son simultáneamente actos pedagógicos.

**Palabras clave:** Docente; Habilidad escritural; Modalidad educación superior virtual; Retroalimentación.

## Introducción

De un lado, la importancia, oportunidad y calidad de la retroalimentación en la educación superior modalidad virtual hace parte de las competencias necesarias para la práctica pedagógica de los docentes. De otro lado, la retroalimentación como parte de la evaluación del aprendizaje emerge como una forma compleja de mediación pedagógica, en la que son clave las habilidades comunicativas de los docentes, especialmente la de la escritura. Por lo que la escritura desde la retroalimentación surge como mecanismo aportante al logro de competencias y resultados de aprendizaje en la educación virtual, de ahí el papel trascendental de los docentes en la evaluación.

Lo antes anotado constituyó el objeto de estudio que dio contenido al presente capítulo. Es decir, planteamos que en el proceso de comprensión y práctica de la retroalimentación los docentes están retados a demostrar particularmente la habilidad escritural, dada la implicación en el aprendizaje y conocimientos en estudiantes en la modalidad educación superior virtual. Nos interesó estudiar este tema porque se presenta como la suma compleja de tres momentos articulados de plena responsabilidad de los docentes, a saber: las habilidades comunicativas, donde cabe la habilidad escritural; la habilidad de la evaluación formativa, donde cabe la retroalimentación; y la mediación pedagógica, donde caben de forma relacional y compleja las habilidades comunicativas y la evaluación formativa. Hay que decir que cada uno de esos momentos ha sido estudiado por autores e investigadores de forma separada, desde el rol mediador del docente en la denominada educación virtual.

Dado lo anterior, sobre las habilidades comunicativas, desde la habilidad escritural y lenguaje, se han interesado autores como Ong (1994), Sánchez Upegui et al. (2020), Tobón Franco (1997), Puerta Gil y Sánchez Ceballos (2012), Barbero (1997), Ramos-Alarcón Marcín (2020), Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2004), Roldán-López (2014), Puerta Gil et al. (2020), Sabaj Meruane et al. (2011), entre otros. Mientras que por la evaluación de aprendizajes y retroalimentación cabe mencionar a de Camilloni (2007), Piña de Valderrama (2010). Por último, frente a la mediación pedagógica, se destacan León León (2014), Zapata (s.f.), Recalde España y Stella Polo (2023), Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño (2020), y Londoño-Giraldo et al. (2023).

El objetivo específico del estudio fue el análisis de la implicación de la habilidad escritural de los docentes en la acción mediadora de la retroalimentación en modalidad educación superior virtual. Aclaremos que el alcance o limitación de la investigación fue un estudio de caso, cuyo diseño metodoló-

gico es de corte cualitativo tipo de investigación no experimental y transecional. En el desarrollo del método escogimos una muestra intencionada de 39 trabajos de estudiantes debidamente retroalimentados por los docentes, de una IES colombiana que oferta sus programas en la modalidad educación superior virtual. A dicho corpus, entonces, se le aplicó una matriz Excel de análisis conforme a las categorías declaradas y sus respectivos criterios.

De acuerdo con todo lo anterior, este capítulo trata sobre cómo, en la modalidad de educación superior virtual, la habilidad comunicativa escrita de los docentes aplicada al proceso de evaluación y retroalimentación contribuye al logro de aprendizajes significativos de los estudiantes. Este capítulo, por tanto, se estructura así: (i) una primera parte con un marco conceptual derivado de las categorías declaradas del tema u objeto de investigación; (ii) una segunda parte con los hallazgos y emergencias arrojados desde el análisis de los datos cruzados con los referentes teóricos; (iii) una práctica como potenciación del texto para los docentes o lectores interesados; y (iv) un apartado con las conclusiones y recomendaciones del estudio.

## **1. Habilidad escritural docente, proceso evaluativo, retroalimentación y mediación pedagógica: aproximaciones teóricas**

En este apartado desarrollamos el marco de fundamentos teóricos dependiente de las categorías centrales: habilidad escritural de los docentes, acción mediadora de la retroalimentación y proceso evaluativo. En principio, caben las siguientes precisiones. De un lado, investigar sobre la retroalimentación en la modalidad educación superior virtual tiene relación directa con la evaluación de aprendizajes. De otro, la habilidad escritural de los docentes es transversal en todo proceso educativo, esto incluye naturalmente su praxis pedagógica<sup>2</sup> en la que caben la evaluación y la retroalimentación; y, por último, es notoria la falta de estudios o reflexiones sobre la retroalimentación, cual fenómeno lingüístico, y mediación pedagógica.

En las claridades anteriores denotamos la complejidad entre evaluación, retroalimentación y escritura en un proceso educativo. Complejidad que toma fuerza como parte del equipaje integral de saberes (competencias o habilidades) para la práctica exitosa de la docencia, particularmente en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA). Es una complejidad actuante para los

---

<sup>2</sup> En Piña de Valderrama (2010) la praxis pedagógica, aplicada a la formación de docentes, es un fenómeno social emergente de las realidades presentes y vividas del quien enseña y que tiene incidencia en su accionar pedagógico. En esta consideración, entonces, la praxis pedagógica se asume como fenómeno lingüístico, es decir, de complejidad discursiva que se suma a las habilidades desde el hacer.

docentes porque debe activar simultáneamente su saber disciplinar, su experiencia en dominio de TIC y, lo más importante, sus habilidades comunicativas, especialmente la de lectura (derivada del entregable del estudiante). Con la lectura, los docentes ponemos a prueba nuestro saber disciplinar desde la comprensión del texto recibido. Mientras que, con la escritural, valoramos y cooperamos con el aprendizaje son sentido de los estudiantes.

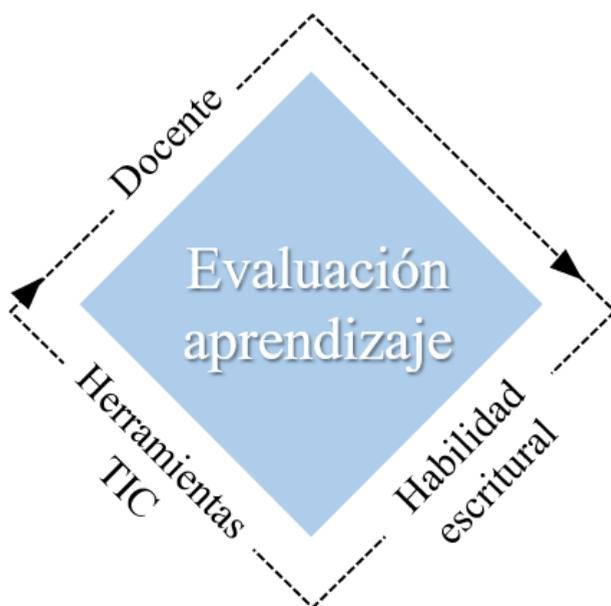
### **1.1. Aproximaciones del concepto de evaluación a la práctica como habilidad escritural de los docentes**

La categoría proceso evaluativo, en y para la modalidad educación superior virtual, se define como capacidad de los docentes para planear y aplicar la evaluación y la consecuente valoración de aprendizajes y conocimientos esperados que demuestran los estudiantes con sus desempeños. Lo anterior, está en coherencia con los criterios de evaluación de aprendizajes que “deben entenderse como indicadores concretos de aprendizaje, los cuales deberían demostrar los alumnos como producto del proceso enseñanza y aprendizaje” (Educrea, s.f., párr. 2).

Así mismo, la evaluación de aprendizajes en la denominada modalidad educación superior virtual es compleja porque demanda sincronizar el objeto de estudio que se persigue evaluar con el conjunto de estrategias creativas e innovadoras entre las que está la habilidad escritural de los docentes (Figura 1). Todo lo anterior, se articula con el uso mediacional e interactivo de herramientas, utilidades y medios disponibles por las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

## Figura 1

Actor y recursos intervinientes en la evaluación de aprendizaje en la educación virtual



**Nota.** Elaboración propia (2023).

En la modalidad educación superior virtual, el proceso de evaluación se constituye en la valoración de aprendizajes y conocimientos esperados por el estudiante. Igual sucede con este proceso en metodología presencial y a distancia tradicional. Ciertamente, no se concibe un proceso educativo sin evaluación, porque esta cierra el círculo y validación de logros y resultados de aprendizajes esperados y planeados, como se infiere de Bloom (1956) y Popham (2001). Esos logros, en todo caso, no son inmediatos, sino que se demuestran en desempeños futuros de los estudiantes.

La palabra evaluación, que deviene de la acción y efecto de evaluar, así mismo significa *examinar* (Real Academia Española [RAE], 2014); también, proviene del verbo *valuar*, que denota estimar un precio (RAE, s.f.); es decir, apreciar o que adquiere un valor. Este juego de significados, pues, ratifica que evaluar es valorar. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021), de Colombia, la evaluación es un concepto genérico en el que se da,

Significado o interpretación de los datos en un entorno institucional (...) que pueda utilizarse para determinar si se están logrando o no los resultados previstos y cómo se pueden mejorar los procesos propios de las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturas y de extensión y las actividades administrativas, financieras y demás que

soporten el quehacer institucional. (párr. 28)

En la anterior definición notamos que abarca a toda institución educativa colombiana. Por eso, los docentes somos sujetos de evaluación y, además, todo personal que desempeña algún rol dentro de una organización dedicada a la educación, porque es propio del quehacer educativo. De ahí que sea coherente expresar que no hay educación sin evaluación.

Sin embargo, en dicho concepto no se menciona expresamente a los estudiantes como sujetos de evaluación. Por tanto, es necesario identificar la expresión precisa que, desde el ente rector de la educación en Colombia, aborde a quien aprende desde la evaluación. Y sobre este particular, se hallan dos denominaciones conceptuales: evaluación de los educandos<sup>3</sup> y evaluación educativa (MEN, 2021). La evaluación educativa se refiere tácitamente a la retroalimentación como progreso educativo para la toma de decisiones.

De todo lo anterior, notamos que la evaluación es un concepto polisémico que depende del contexto en el que se pronuncie y aplique. Es por esto por lo que, en materia de evaluación de aprendizajes, hallamos denominaciones o categorías en la tradición educativa de Colombia. Una primera denominación es evaluación formativa, que trata de la recopilación de datos/información retroalimentados que derivan en acciones de mejoras sobre los cuales se evalúa (MEN, 2021). Y otra, evaluación sumativa, la cual, a partir de datos (evidencia de evaluación) valorados, produce resultados que “deben proporcionar información que pueda utilizarse para determinar si se están logrando o no los resultados previstos y cómo se pueden mejorar los procesos propios de las labores formativas” (MEN, 2021, párr. 31). Además, en el concierto educativo también se encuentran otras denominaciones validadas por el MEN (2021): evaluación de competencias, evaluación de desempeño, evaluación de ingreso, evaluación de periodo de pruebas, evaluación educativa. En todo caso, todas estas categorías siempre están en línea con la misma intencionalidad: valorar el logro de algo planeado.

La evaluación de aprendizaje en toda educación hace parte de la formación y práctica didáctica del docente porque tiene que ver con la competencia de este para la enseñanza y profesionalidad<sup>4</sup>. La didáctica es la disciplina teórica dedicada a estudiar la enseñanza (de Camilloni, 2007, p. 44); por

---

<sup>3</sup> Corresponde a los dos niveles de evaluación que en su conjunto dan cuenta de la formación integral de quien se educa (nivel interno), y las pruebas censales (nivel externo) aplicadas a educandos y realizadas por el Estado colombiano que valida el logro de competencias básicas y disciplinares de las instituciones educativas.

<sup>4</sup> La profesionalidad, inferida desde Contreras Domingo (2011, p. 50), se refiere a la responsabilidad del docente de desempeñarse acorde con los requerimientos de la actividad educativa para la cual se ha formado y comprometido; sin embargo, esta profesionalidad está incompleta si no involucra valores en la práctica docente. Existe una concordancia o causalidad entre profesionalidad y praxis pedagógica del docente, que se articulan armónicamente el saber disciplinar con la dimensión ética.

tanto, hace parte del equipaje pedagógico de los docentes. Equipaje que se completa, naturalmente, con la adquisición y demostración de habilidades comunicativas. Esa enseñanza o enseñabilidad que, en la modalidad educación superior virtual, asume rasgos de acompañamiento desde el rol mediador pedagógico, dota de sentido didáctico el ambiente virtual de aprendizaje (AVA) cuando los docentes desarrollan el discurso didáctico aplicado a la práctica pedagógica (de Camilloni, 2007). En concreto, inferimos que la evaluación hace parte de la didáctica de los docentes porque tiene directa relación con la enseñanza.

Con base en lo anterior, cabe recordar que, en alto grado, los docentes son quienes diseñan la evaluación. Esa habilidad incluye pasos sinérgicos, entre ellos: planeación, objetivos o resultados de aprendizajes, formulación de acciones, logros esperados, ponderaciones, métricas y criterios de valoración, entre otros. En todo caso, la responsabilidad de proponer evaluaciones en entornos virtuales de aprendizaje reta al docente a demostrar habilidades comunicativas, particularmente la de la escritura (Puerta Gil et al., 2020; Roldán-López, 2014). En consecuencia, los docentes demandamos adquirir y demostrar, además de nuestro saber disciplinar actualizado, competencias escriturales para los entornos virtuales.

## **1.2. La formulación de la evaluación de aprendizajes, reto escritural de los docentes**

En la vasta literatura educativa hallamos una polifonía de principios sobre la evaluación de aprendizaje<sup>5</sup>. En todo caso, todo planteamiento evaluativo demanda **ser claro y preciso, es decir, comprensible para motivar y dejar hacer a quien aprende**. Esta claridad y precisión hace parte del inventario del saber pedagógico, didáctico y comunicativo de los docentes en la modalidad educación superior virtual. Y particularmente, dentro de la competencia comunicativa, lugar privilegiado ocupa la habilidad escritural, porque media una intención o propósito comunicativo (Instituto Cervantes, 2024) a través de la convencionalidad de la lengua escrita. Por tanto, en la formulación de evaluaciones de aprendizajes, desde las competencias y la profesionalidad del estamento docente, se está ante una situación pedagógica que, al tiempo, es una situación comunicativa (Tobón Franco, 1997). En síntesis, encontramos una relación compleja de situaciones transversales en el uso y estrategias del

---

<sup>5</sup> En unos contextos son la integridad, continuidad, individualidad, científicidad, diferencialidad, finalidad; en otros, la reflexión, la comprensión y el diálogo, sumada a la equidad, calidad y legalidad.

lenguaje<sup>6</sup> (Puerta Gil & Sánchez Ceballos, 2012) por cuanto importa la comprensión genuina del tema o mensaje (intención o propósito comunicativo) por parte del receptor-lector que para el caso es el estudiante.

La competencia escritural hace parte de las denominadas habilidades comunicativas, como la lectura, escritura, oralidad y escucha; al tiempo, estas “hacen parte de las competencias básicas y genéricas en la formación universitaria” (Sánchez Upegui et al., 2020, p. 165). La habilidad escritural se refiere a la capacidad para “exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (Carlino, 2013, como se cita en Sánchez Upegui, 2020, p. 172), naturalmente mediante la lengua escrita.

Con base en lo anterior, es superlativa la responsabilidad docente en el diseño y formulación de evaluaciones de aprendizaje en la modalidad educación superior virtual desde el dominio, uso y demostración de la habilidad escritural. Por cierto, dicha habilidad se fortalece mediante la actitud de los docentes de capacitarse desde procesos de alfabetización académica. La alfabetización académica se refiere a prácticas de lenguaje y pensamiento a las que recurre regularmente el mundo universitario o comunidades académicas y científicas, con el fin de que la persona (estudiante, docente e investigador) demuestre e integre sus conocimientos a la cultura y a la ciencia mediante habilidades de lectura y escritura demandadas (Sánchez Upegui et al., 2013). En esa alfabetización académica cabe la reflexión, debate y experiencias entre tecnologías, educación y comunicación (Barbero, 1997) como demandadas en los actuales tiempos de incertidumbre.

A propósito del lenguaje y su mediación en el conocimiento, es oportuno mencionar aquí el énfasis crítico del filósofo Spinoza por la verdad desde la convencionalidad del lenguaje o la lengua. Esa verdad no está dada por las propiedades de las palabras, sino por la relación diferenciada entre el “significado común de las palabras y la naturaleza de las cosas que estas denotan” (Ramos-Alarcón Marcín, 2020, p. 171). Es decir, por el sentido de las cosas denotadas mediante palabras en contextos particulares, afines y comprensibles para quien se expresa, y para aquel que comprende en su condición de observador y/o lector. En este juego la comprensión tiene que ser de ambas partes, en caso contrario ausente o trunco estará (dicha comprensión y conocimiento) y, por tanto, no habrá comunicación, sino anticomunicación o tergiversación del hecho comunicativo. Este riesgo de la anticomunicación es

---

<sup>6</sup> Algunas de estas estrategias del lenguaje en un texto considerado mediación pedagógica se infieren de Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2004): el estilo, la relación dialógica, la claridad y sencillez del discurso, la expresividad, ejemplos, el contexto, imágenes/esquemas de aprendizaje, los materiales/recursos de profundización.

bellamente recogido por Saint-Exupéry (2004) para expresar, a través del diálogo del zorro con el Principito, que el lenguaje es fuente de malentendidos, pero que es necesario para comunicar el conocimiento y la ciencia.

Adicional, la alfabetización académica no se limita expresamente a las habilidades comunicativas (lectura, escritura, oralidad). Abarca también la comprensión de textos especializados, la escritura académica, el pensamiento crítico, la investigación, y las maneras de participación discursiva en diferentes comunidades académicas (OpenAI, 2023). Por tanto, la filigrana en la formulación de evaluaciones de aprendizaje en la modalidad educación superior virtual denota el dominio de habilidades comunicativas de los docentes (especialmente su habilidad escritural) como consecuencia de dicha alfabetización académica.

Para finalizar este apartado de abordaje conceptual, la **categoría proceso evaluativo trata de lo que se espera de quien aprende**, para lo cual es **determinante apelar a formas de lenguaje y habilidades comunicativas de los docentes (especialmente la habilidad escritural)**. Por tanto, el concepto de evaluación como práctica de la habilidad escritural de los docentes debería responder idealmente a estos criterios, pensando en el estudiante como interlocutor presente (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2004): (i) expresa claramente qué es lo que se va a evaluar; (ii) establece el grado o tipo de conocimientos/aprendizajes que ha de alcanzar/demostrar aquel que aprende; (iii) expresa las fuentes o recursos de estudio y/o profundización; (iv) establece rangos o ponderaciones de valoración; (v) cuida la calidad y claridad escritural del proceso evaluativo que tiene que ver con el estilo escritural<sup>7</sup> de los docentes, teniendo en cuenta la necesidad de comprensión del estudiante interlocutor.

## **2. La acción mediacional de la retroalimentación de aprendizajes desde el rol docente**

En este apartado desarrollamos conceptualmente la categoría acción mediadora de la retroalimentación. En la práctica pedagógica, en la modalidad educación superior virtual, se le asigna al docente la responsabilidad contractual, ética y profesional de retroalimentar los productos o evidencias recibidas de sus estudiantes. Es decir, la IES confía en los docentes el cumplimiento misional de la función sustantiva de docencia, porque reúne experien-

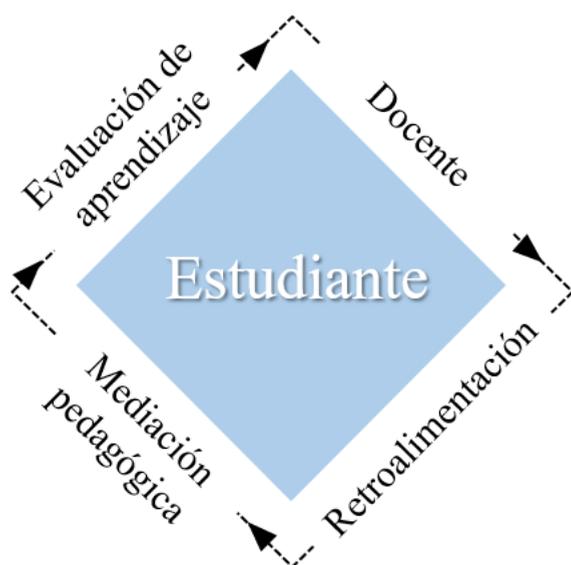
---

<sup>7</sup> En este criterio caben la buena ortografía y las categorías gramaticales, además del lenguaje claro como demanda de simplificar el estilo de la comunicación oral y escrita para su eficiencia en términos de comprensión por parte del destinatario o público objetivo (Scarafia, 2012).

cias y saberes en un campo del conocimiento. Si se nota bien, esos productos o evidencias son respuestas objetivas al proceso evaluativo que se trató en el apartado anterior; es decir, se está ante la eficiencia del proceso o acto comunicativo que adopta la forma de evaluación de aprendizajes; la figura 2 nos muestra de manera sistemática los elementos intervinientes en la acción mediacional de la retroalimentación desde el rol docente.

## Figura 2

*Sucesión de mediaciones pedagógicas en la evaluación de aprendizaje*



**Nota.** Elaboración propia (2023).

El rol de los docentes es el de un mediador pedagógico que, para la praxis retroalimentadora, apela a su equipaje o habilidades comunicativas, conocimientos disciplinares y saber pedagógico. En contraste, con lo anterior, las investigadoras Recalde España y Stella Polo (2023) citan a Jackson & Graesser (2006) en clave de identificar las tres variables intervinientes en la retroalimentación desde la praxis de los docentes, a saber: sus habilidades pedagógicas, el nivel de actividad del estudiante y la colaboración esforzada entre las partes. Notamos que no se mencionan explícitamente las habilidades escriturales de los docentes; o bien, estas pareciesen solaparse en las competencias pedagógicas, lo cual se entiende que se da por sentado que los

docentes poseen altas habilidades comunicativas en el proceso de retroalimentación.

## **2.1. La retroalimentación: aproximación conceptual**

La retroalimentación implica intercambio de experiencias y de conocimientos (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2004); por tanto, es acto comunicativo y pedagógico en la modalidad educación superior virtual. Docente y estudiantes nos conjugamos como actores interesados en un proceso evaluativo y de retroalimentación. La retroalimentación, como parte de la evaluación de aprendizajes, entonces, implica participación de dichos actores, que desde roles diferenciados alimentan el proceso evaluativo hacia el logro de aprendizajes y conocimientos para la vida de quien aprende.

Sobre la retroalimentación se han interesado docentes e investigadores desde miradas diferentes para aportar a la comprensión y práctica de este concepto:

La investigación de Moreno Olivos (2021) descubrió que la retroalimentación en la educación ha evolucionado hoy y “se conoce más tanto su enorme potencial para la mejora del aprendizaje, como las consecuencias negativas que pueden generarse cuando este proceso no se desarrolla de forma apropiada” (p. 14). En consecuencia, la retroalimentación emerge como objeto de estudio aportante a la evaluación y al logro de aprendizajes en la educación. Adicional, este autor recomienda la retroalimentación dialógica entendida como:

El establecimiento de un diálogo abierto y constructivo entre el docente y el alumno, donde éste participa activamente formulando preguntas, solicitando datos adicionales aclarando dudas y analizando los comentarios recibidos, a fin de comprender dónde estuvieron los fallos y cómo puede utilizar esta información para mejorar su actuación o desempeño en próximas tareas. (Moreno Olivos, 2021, pp. 17-18)

Para Restrepo Gómez et al. (2009), la retroalimentación es “información que se da al estudiante sobre su desempeño para que la use con el propósito de corregir o mejorar su situación de aprendizaje y formación” (pp. 25-26). Estos investigadores aluden tácitamente a la retroalimentación como episodio comunicativo en un proceso educativo; por tanto, se está ante una de mediación pedagógica.

De igual manera, en Restrepo Gómez et al. (2009), se pronuncia Domín-

guez Araújo en el sentido de que “un comentario de clase (*feedback*<sup>8</sup>) puede utilizarse para certificar los logros de aprendizaje (evaluación sumativa)” (p. 57): se infiere la retroalimentación como *feedback* (de los docentes), como forma, estrategia y método a los que apela la evaluación de aprendizajes. Queda claro que la retroalimentación es parte del método o proceso de evaluación; por tanto, adopta forma de mediación pedagógica implicada en el aprendizaje del estudiante.

En Alfonso Rivera (2016) “la retroalimentación es definida como una actividad dialógica. (Amaranti 2010) menciona que (...). el papel del diálogo es central pues permite generar nuevas comprensiones de la escritura” (p. 13). En esta cita cobran relevancia las categorías diálogo y comprensiones de la escritura, porque enmarcan la retroalimentación como acto comunicativo y parte de la lingüística. Por tanto, se ratifica la implicación del lenguaje en toda práctica retroalimentadora, donde cabe referirse a habilidades y destrezas comunicativas de quien retroalimenta, especialmente las de la escritura. En concreto, identificamos que la retroalimentación es diálogo de saberes a través de la escritura, específicamente para la modalidad educación superior virtual. Aunque es oportuno aclarar que en dicha modalidad se dan también formas de retroalimentación mediante la oralidad.

A propósito de diálogo en la modalidad educación superior virtual, Sánchez Ceballos y Puerta Gil (2011) estimaron que la:

La retroalimentación es un proceso dialógico, pedagógico y fundamental en los procesos evaluativos de los diferentes cursos que ofrece la institución [Fundación Universitaria Católica del Norte] a sus estudiantes y, podría afirmarse, es parte central de las diferentes acciones evaluativas que se llevan a cabo en los procesos formativos. (p. 11)

En la atribución anterior, notamos la complejidad actuante en la retroalimentación en términos de lo comunicativo (desde la habilidad escritural de los docentes) que posibilita el diálogo, lo pedagógico-didáctico en perspectiva de las maneras de alcanzar aprendizajes significativos. También, hace parte de esa complejidad lo tecnológico, que cumple un rol interactivo cuando las herramientas TIC conectan personas (docente y estudiantes) para la interacción en tiempo síncronos y asíncronos.

A su turno, Quezada Cáceres y Salinas Tapia (2021) investigaron y hallaron también que la retroalimentación es un acto dialógico y sostenible entre el estamento docente con el estudiantil, donde caben también formas de

---

<sup>8</sup> El anglicismo *feedback*, desde la mirada comunicativa, se ha traducido como retroalimentación o retroinformación en la lengua española; y *grosso modo*, se entiende como información proporcionada (por un retroalimentador) a una persona sobre un proceso para aportar/ayudar a mejorar su cumplimiento.

evaluación y retroalimentación entre pares (coevaluación, heteroevaluación). Adicional, estos autores resaltaron la importancia de la evaluación y la retroalimentación como central en la enseñanza aprendizaje “pero la segunda carece de significación si no tiene una influencia en el aprendizaje” (p. 229).

También, encontramos la investigación de Contreras-Pérez y Zúñiga-González (2017), que versó sobre el concepto de los docentes en relación con el término retroalimentación, y arrojó tipologías de retroalimentaciones de corrección, de elogio y mejora proyectiva. Por tanto, deducimos que la retroalimentación asume forma de comunicación pedagógica desde el rol de los docentes.

Nuevamente citamos a Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2004) para quienes la retroalimentación es encuentro dialógico e intencionado y de intercambios de experiencias y de conocimientos donde se insertan acciones de acompañamiento al aprendiente en todo el acto educativo. Tal abordaje, como diálogo y experiencias, concuerda con Alfonso Rivera (2016), Sánchez Ceballos y Puerta Gil (2011), Quezada Cáceres y Salinas Tapia (2021), Moreno Olivos (2021), Díaz López (2018), y Canabal y Margalef (2017).

Para finalizar esta polifonía de voces sobre la retroalimentación, apreciamos que la retroalimentación de aprendizajes, como parte de la evaluación, es uno de los momentos pertinentes y ciertos de la educación para evidenciar resultados de aprendizajes esperados en los estudiantes. Al tiempo, toda retroalimentación tiene integrada características de acompañamiento, de diálogo, de habilidades comunicativas en contexto, que toma forma de mediación pedagógica, la cual debe tener todo docente dedicado a la docencia en la modalidad educación superior virtual; asimismo, la retroalimentación como práctica escritural de nosotros los docentes se convierte en una necesidad de alfabetización académica (Roldán-López, 2022a, 2022b, 2023).

## **2.2. La mediación pedagógica: aproximación conceptual**

El concepto de mediación pedagógica tuvo sus orígenes, según Chacón (2006), como se cita en León León (2014), en las corrientes pedagógicas de: Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y Bruner, y Cognitivismo la teoría socio histórico cultural de Vygotsky con la propuesta de la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), y la de intervención entre el sujeto y el objeto que postula Piaget; debido a que todos estos autores tienen como eje conductor el proceso de enseñanza-aprendizaje. (pp. 138-139) En los anteriores abordajes teóricos es común el interés del estudiante

en su aprendizaje significativo y en conocimientos útiles para la vida. Así las cosas, dado ese interés del estudiante desde la intencionalidad de la mediación pedagógica aludimos al gozo por aprender y conocer desde prácticas significativas que involucren sus contextos reales.

Como hecho escritural y mediacional la retroalimentación es coherente con la categoría mediación pedagógica que se considera como tratamiento de contenidos y formas de expresión en la ocurrencia de actos educativos (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2004), en perspectiva de que ocurren aprendizajes y conocimientos esperados en el estudiante. Los contenidos, que deben ser abordados y comprendidos por el estudiante, hacen parte del ecosistema de mediación pedagógica, entre otras razones porque median entre los docentes, el tema u objeto de estudio y quien aprende.

Sin embargo, la mediación pedagógica no abarca exclusivamente el tratamiento de contenidos en la modalidad educación superior virtual. En efecto, los docentes ocupamos lugar destacado en la práctica pedagógica virtual; por tanto, desempeñamos una función mediadora, es decir, nuestra praxis es mediación pedagógica. Con razón León León (2014) integra la docencia con la mediación pedagógica en el desarrollo de las funciones del rol mediador docente. Sobre esto último, y en igual sentido, argumenta Zapata (s.f.) que el docente mediador debe:

Por un lado, hacer de intermediario entre los contenidos y el estudiante, ofreciendo ayuda para que este descubra los significados compartidos a través de dichos contenidos; y por otro lado el profesor mediador habrá de diseñar estrategias didácticas basadas en la comunicación - interacción - colaboración, teniendo presente que la interacción es fundamental en la construcción de aprendizajes. (párr. 1)

A propósito de los roles docentes, según León León (2014) -quien cita a Villarruel (2009) - son “asesor; motivador; supervisor; guía del proceso de aprendizaje; acompañante; co-aprendiz; investigador y evaluador educativo, entre otros” (p. 138). Por esa razón, quienes nos desempeñamos como docentes, particularmente en la modalidad educación superior virtual, no podemos ser simples transmisores de información, sino provocadores de una serie de conocimientos útiles y prácticos para la vida del estudiante. Así mismo, la tutoría o asesoría académica “pasa de ser una fuente de información unidireccional a ser un mediador de aprendizaje para lograr de esta manera en los estudiantes un aprendizaje autónomo, donde aprenda a aprender en el ámbito de la modalidad a distancia” (Recalde España & Stella Polo, 2023, p. 54). Para ello no son suficientes las competencias pedagógicas sin las comunicativas, en el proceso mediacional de la retroalimentación.

Adicional a la afirmación anterior, León León (2014) concuerda con Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1993) al criticar el modelo de entrega de contenidos para memorización del estudiante, a quien posteriormente se evalúa para determinar el grado de asimilación de dicha suma enciclopédica de información. Es decir, desde nuestros roles docentes el compromiso de desempeño demanda hoy evitar la educación bancaria referida por Freire, y quien es citado por Kaplún (2002).

Por su parte, Alzate-Ortíz y Castañeda-Patiño (2020) estiman la mediación pedagógica como provocadora de conexiones hacia los estudiantes, los conocimientos y el contexto, y que dota de sentido la práctica pedagógica del docente. En términos generales, la mediación pedagógica nos permite que el estudiante se acerque al conocimiento y aprenda a partir de espacios dialógicos e interactivos. Dichos conocimientos y aprendizajes encarnan habilidades demostradas de quienes aprenden (acompañadas de las diferentes mediaciones pedagógicas y de quien enseña) para realizar y explicar formas de lecturas críticas, con mirada en posibles intervenciones y soluciones a realidades contextuales y cercanas del estudiante (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2015). Es decir, que ocurra la comprensión con aplicación en entornos reales. A propósito de comprensión, el [anexo 1](#) presenta la relación coherente entre mediación pedagógica y actividades de aprendizaje (resultados de aprendizaje) desde el enfoque pedagogía para la comprensión.

Para Londoño-Giraldo et al. (2023) las diferentes mediaciones pedagógicas, intervinientes en la modalidad educación superior virtual, de facto deben mostrar la articulación con el enfoque o modelo pedagógico de la IES, que se hace evidente en el autoaprendizaje del estudiante. Encontramos este abordaje especialmente relevante porque pareciese que la postura pedagógica de una universidad se subroga ante la novedad e inflexibilidad de la tecnología, por lo cual se está ante un vacío que necesita llenar las TIC con más pedagogía, cuando Londoño-Giraldo et al. (2023) afirman que “es escasa la literatura referente a la articulación relacional de los temas mediaciones pedagógicas, aprendizajes significativos y enfoques pedagógicos” (p. 279). Por ciento, ¿cuánto del modelo y enfoque pedagógico está integrado en los contenidos como mediaciones pedagógicas de universidades colombianas que ofertan educación en modalidad virtual?

En el tema de las mediaciones pedagógicas apreciamos que están transversalizadas las habilidades comunicativas de los docentes, porque estos: (i) necesitan hacer uso del lenguaje y lengua en la práctica pedagógica; (ii) recurren a estrategias discursivas y comunicativas diferentes y aceptadas en comunidades académicas para elaborar mensajes, información y contenidos

dirigidos al estudiante; (iii) aprovechan las posibilidades educomunicativas de los medios tecnológicos en la actual sociedad del conocimiento, pues dichos mensajes, información y contenidos demandan responder a los lenguajes propios de la comunicación digital; (iv) quien funge como docente encara el reto de demostrar tales habilidades comunicativas para poder dialogar e interactuar (de forma sincrónica o asíncrona) con sus estudiantes; y (v) lenguaje y comunicación actúan en pro de la comprensión, promoción del pensamiento crítico, aprendizaje y conocimiento en el estudiante. En resumen, las habilidades comunicativas en los docentes son decisivas en el éxito de la práctica pedagógica, por cuanto se convierten en mediaciones indispensables en el relacionamiento, acompañamiento, aprendizaje y conocimiento del estudiante.

Con base en lo anterior, **esta categoría de acción mediacional de retroalimentación se define como responsabilidad y capacidad de los docentes de valorar el logro del aprendizaje del estudiante mediante prácticas y estrategias textuales que son al tiempo habilidades comunicativas.** Esta responsabilidad docente naturalmente es posterior a la entrega de evidencias (tareas, productos, actividades, proyectos) realizadas por el estudiante. Por tanto, asistimos a un acto pedagógico-comunicativo mediado por las TIC a través del cual ocurre la interacción e interactividad en la modalidad educación superior virtual. Así mismo, nos damos cuenta de que en la modalidad educación superior virtual la mediación pedagógica es integral, por cuanto tratamiento de contenidos, roles de los docentes y TIC componen de manera relacional y compleja dicha mediación pedagógica, y su ocupación basal es el logro de aprendizajes esperados entre la comunidad de estudiantes.

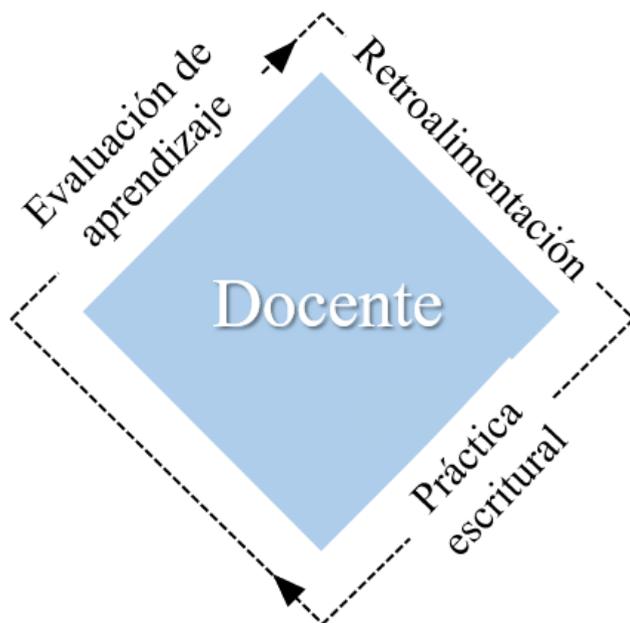
### **2.3. La práctica de la escritura desde la retroalimentación de los docentes**

Desarrollamos en este apartado del texto el abordaje conceptual de la categoría práctica de la escritura desde de la retroalimentación de los docentes. En principio, con esta categoría nos referimos a la demostración del docente del logro efectivo y eficiente de sus habilidades comunicativas en entornos virtuales de aprendizaje durante el acto de valoración de actividades de evaluación; también, a la capacidad de hacerse entender, y con ello la comprensión, particularmente mediante prácticas escriturales como forma de mediación pedagógica, según esquematiza la figura 3. Entendemos, entonces, que la habilidad escritural no es la única manera de retroalimentar, pues el sentido multimedial de herramientas y recursos TIC hoy nos permiten otras prácticas retroalimentadoras para complementar la escritural; es más, pudié-

ramos asumir como retroalimentación creativa o innovadora esa complementariedad con dichos recursos TIC.

### Figura 3

*Competencias de los docentes en la práctica evaluativa*



**Nota.** Elaboración propia (2023).

Estamos de acuerdo con que las habilidades de lectura y de escritura son centrales para la realización de aptitudes humanas más plenas e interiores (Ong, 1994), porque constituyen parte de la manera compleja de comunicación del pensamiento, de la actividad humana y del conocimiento. La educación universitaria tiene la responsabilidad de desarrollar en sus funciones sustantivas el cultivo y promoción de la ciencia y el conocimiento mediante métodos y prácticas dinámicas que pasan por la lectura y la escritura. Los docentes están implicados en esa visión institucional y social; por eso, la capacidad de comunicarse hace parte de sus saberes demandados en el presente siglo XXI.

La evaluación de aprendizajes, desde la dinámica de la retroalimentación en la modalidad educación superior virtual como práctica escritural de los docentes, emerge como una tipología de género discursivo, dado que ella cumple un propósito comunicativo (Sánchez Upegui et al., 2020, p. 114) que contribuye al logro del propósito global; en este caso, el del género emergente (Sabaj Meruane et al., 2011). O mejor, un propósito educomunicativo que es

evidenciar el logro o alcance de aprendizajes esperados en procesos educativos formales.

Por lo anterior, cobra sentido abordar el análisis del proceso de evaluación y retroalimentación como escritura académica y desde un enfoque lingüístico, cual contribución al fortalecimiento de los docentes de sus habilidades y destrezas alcanzadas mediante prácticas de alfabetización académica. Esto último, porque las universidades de forma errada siguen suponiendo que los docentes, además de su saber disciplinar, dominan las habilidades comunicativas en su praxis pedagógica e investigativa, lo cual no es del todo cierto. Tal situación se pone de manifiesto cuando los docentes retroalimentan un proceso, en el que son evidentes: dificultades de fondo y forma (en lo gramatical, sintáctico, ortográfico); cuando construyen o actualizan textos académicos-investigativos, donde son recurrentes bloqueos, demoras, baja calidad de la producción escritural y hasta presuntos plagios que ponen en tensión la integridad académica y ética de los docentes y de la universidad misma. Cabe aclarar que esta debilidad no es de toda una comunidad docente, sino de una parte que da importancia a la reflexión y necesidad de alfabetización académica.

Sobre la dinámica de la retroalimentación como práctica escritural de los docentes Puerta Gil y Sánchez Ceballos (2012) concluyeron que “el uso intencionado y estratégico del lenguaje en el plano escrito tiene una incidencia fundamental en los procesos de formación, vinculación activa y permanencia del estudiante en la educación superior en la modalidad virtual” (p. 190). Es decir, el texto escrito que realimenta (valoración cualitativa) el desempeño del estudiante contribuye a su fidelización y proceso de aprendizaje; por ello, la retroalimentación es compleja en clave de su valor lingüístico y pedagógico (Sánchez Ceballos & Puerta Gil, 2011).

Desde la perspectiva lingüística, con razón Puerta Gil y Sánchez Ceballos (2012) anotan que “puede comprenderse el concepto de retroalimentación como un proceso formativo y de interacción mediado por una serie de estrategias de comunicación especialmente determinadas por el contexto de la virtualidad” (p. 190).

La articulación de la retroalimentación con la habilidad escritural de los docentes significa una práctica discursiva cotidianamente utilizada en la modalidad educación superior virtual. Como práctica discursiva se apela a estrategias, técnicas y herramientas (rúbricas, listas de chequeo, etc.) que en todo caso contienen formas textuales demandadas en su elaboración o actualización; por tanto, es evidente la transversalidad de la escritura en el proceso de evaluación y de retroalimentación.

Con base en lo anterior, la práctica escritural docente, en el proceso de retroalimentación en la modalidad educación superior virtual, es clave en nuestro desempeño, en el entendido de que estamos desarrollando un acto pedagógico mediado. En consecuencia, es necesario que demos habilidades educomunicativas mediante la práctica pedagógica. Dichas habilidades nos permiten hacernos entender mediante prácticas discursivas. Finalmente, la retroalimentación desde esta perspectiva lingüística textual adopta formas de mediación pedagógica.

### **3. La evaluación de aprendizajes y la retroalimentación como mediación pedagógica y competencia escritural de los docentes**

En esta parte presentamos los hallazgos y emergencias del estudio articulados con el marco de fundamentos teóricos de cada una de las categorías, en cumplimiento del diseño metodológico escogido. En suma, a partir de los datos analizados se alcanza el objetivo propuesto en término de análisis del proceso de evaluación, desde la acción mediacional de la retroalimentación de aprendizajes, como práctica de la escritura de los docentes dedicados a la educación virtual. Así mismo, se valida el planteamiento central en términos de que en la modalidad educación superior virtual, la habilidad comunicativa de la escritura de los docentes, aplicada en el proceso de evaluación y retroalimentación, contribuye al logro de aprendizajes significativos de los estudiantes.

#### **3.1. El proceso evaluativo como habilidad escritural de los docentes**

Como se expresó en el apartado anterior, la habilidad escritural de los docentes se refiere a la capacidad de expresar claramente el propósito comunicativo en la evaluación de aprendizajes; es decir, que mediante el texto escrito el estudiante comprenda lo que se espera de él. Los criterios utilizados para esta categoría se presentan en la tabla 1:

**Tabla 1**

*Criterios de análisis de los datos en la categoría proceso evaluativo de los docentes*

En el proceso evaluativo los docentes:	
1. Expresan qué se va a evaluar.	2. Establecen el grado y/o tipos de conocimientos / aprendizajes que ha de alcanzar el estudiante.
3. Expresan dónde consultar/ profundizar.	4. Establecen rangos o ponderaciones de valoración, mediante instrumentos o técnicas.
5. Evidencian lenguaje claro cual simplificación de la comunicación en clave de la eficiencia y comprensión por parte del destinatario o estudiante (Scarafía, 2012).	

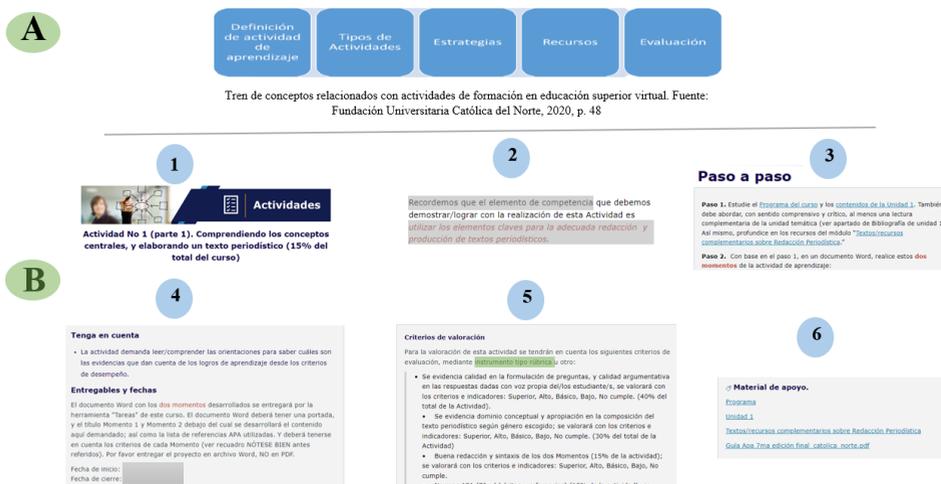
Con el contexto preliminar, el análisis cualitativo de los datos permitió las emergencias que a continuación se presentan.

### **3.2. La transversalidad del lenguaje en todo el proceso y complejidad de la evaluación de aprendizajes**

En principio, los docentes formulamos las actividades evaluativas, para las cuales apelamos a nuestra habilidad escritural, porque todo esto hace parte de nuestra responsabilidad profesional y contractual. Dichas evaluaciones se diseñan en orden a la estructura, criterios y formas declarados por la política de diseño curricular de la IES. A modo de ejemplo, la figura 4 presenta un resumen del tren de conceptos relacionados con actividades evaluativas en la educación virtual y su correspondencia en la formulación de la evaluación por parte de los docentes.

## Figura 4

### Correlación del diseño curricular con la formulación de evaluación de aprendizaje



**Nota.** Elaboración propia (2023).

Lo antes mencionado surgió del análisis de 39 actividades de evaluación de una IES que oferta sus programas universitarios en modalidad virtual; se notó la regularidad, pues los docentes acataron en alto grado las directrices normadas institucionalmente en su diseño curricular. Esto permitió inferir varios puntos: (i) la actividad evaluativa tiene que ser clara y precisa, como principios rectores para la comprensión y actuación del estudiante, según se indicó en el apartado anterior; (ii) es acertado que las IES regulen y estandaricen la estructura retórica de las actividades evaluativas, porque ayuda al docente en esa misión, sin que ello signifique minar su autonomía y libertad de cátedra<sup>9</sup>; (iii) en la formulación de actividades de aprendizaje es clave el acompañamiento al docente por cuenta de asesores pedagógicos, porque añaden calidad, diálogo y coherencia.

Del ejercicio analítico anterior, entonces, colegimos que la claridad en la formulación de la evaluación educativa, como ejercicio escritural y propósito formativo puesto en escena del equipaje pedagógico de los docentes, contribuye a la comprensión del estudiante. En consecuencia, ocurre la motivación y movilización hacia la realización y entrega de evidencias de aprendizaje. De la claridad de la instrucción de las actividades depende la comprensión y el hacer del estudiante. Además, en tal claridad de la evaluación

<sup>9</sup> Este hallazgo y recomendación se entiende como la conveniencia de lineamientos institucionales que enmarquen la estructuración de actividades con alusión a la calidad y claridad textuales, pensando en la comprensión y el hacer de los estudiantes.

están contemplados los principios de la textualidad<sup>10</sup>, porque hacen del texto escrito un evento comunicacional significativo (Sánchez Ceballos & Puerta Gil, 2011). Además, la parte escritural que compromete la intervención de los docentes es la que, en la mencionada figura 4, se representa por el bloque B y sus literales numerados. Ratificamos que la formulación de la evaluación es un acto de escritura –acto comunicativo que al tiempo es acto pedagógico (Tobón Franco, 1997)– y de didáctica (de Camilloni, 2007) de los docentes que pone a prueba, de manera compleja y articulada, habilidades disciplinares, pedagógicas, comunicativas y tecnológicas. Así mismo, se reivindica que esta fase de formulación de la evaluación precisa presentar “indicadores concretos de aprendizaje, los cuales deberían demostrar los alumnos como producto del proceso enseñanza y aprendizaje” (Educrea, s.f., párr. 2).

Suma al anterior análisis, la confirmación del uso del lenguaje de forma transversal como acto comunicativo y pedagógico (Puerta Gil & Sánchez Ceballos, 2012). En efecto, el lenguaje es medio de expresión para comunicar ideas; “sin lenguaje parece imposible la educación, poder aprender conocimientos, habilidades y actitudes” (Ramos-Alarcón Marcín, 2020, p. 155). Inclusive en el corpus analizado se halló tendencia hacia el lenguaje claro<sup>11</sup> en las orientaciones del proceso evaluativo que da cuenta de la eficiencia de la comunicación escrita en beneficio del entendimiento y comprensión del estudiante (Scarafía, 2012).

El lenguaje conforma parte del inventario de habilidades de los docentes en y para modalidad educación superior virtual. Ello implica dominio y práctica de todas las formas de comunicación presentes en la tradición académica (escrita, oral, icónica, proxémica, etc.). En ese sentido, Peña Borrera (2008) enfatiza que del,

Repertorio de mediaciones que intervienen en el proceso educativo, el lenguaje es la más importante. Además (...) el lenguaje es un mediador de la actividad mental por la cual los estudiantes aprenden, reflexionan y entran a participar en el diálogo continuado en el que se construye el conocimiento. (p. 1)

De acuerdo con lo anterior, resulta especialmente de interés la mediación del lenguaje en toda forma de conocimiento, que evidencia la cualidad compleja y superlativa del lenguaje escrito en procesos educativos, de conocimiento y aprendizaje. Podemos afirmar que el lenguaje media en la construcción, demostración y manera de compartir el conocimiento que es propósito

<sup>10</sup> Cohesión, coherencia, adecuación, aceptabilidad, informatividad, intertextualidad y situacionalidad.

<sup>11</sup> Lenguaje claro: enfoque de la comunicación que pretende, en el auditorio receptor, que la información sea más comprensible y accesible. En concreto, el alcance es la efectividad de la comunicación pensando en el público que puede no tener conocimientos especializados en el tema (OpenIA, 2024a).

esperado de toda forma de evaluación de aprendizaje. Es más, en todo aprendizaje media de manera interactiva el lenguaje que se exterioriza en formas convencionalizadas, usadas y aceptadas social y culturalmente a través de la lengua y actos comunicativos; esto mismo ocurre en el proceso evaluativo que denota interacción mediada por TIC.

### 3.3. La acción mediacional de la retroalimentación

La acción mediacional de la realimentación consistió en la capacidad de los docentes de valorar críticamente el logro del aprendizaje del estudiante mediante prácticas textuales combinadas con el saber disciplinar. También, la motivación hacia la interacción y comunicación en el objeto de estudio mediante estrategias de comunicación mediadas por TIC. Nuestra función docente de retroalimentar las evidencias recibidas de los estudiantes se entiende como un diálogo asincrónico de aciertos y aspectos a mejorar desde las evidencias valoradas por nosotros; en todo caso, es un ejercicio cualitativo y de mediación pedagógica. Los criterios utilizados para esta categoría se presentan en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Criterios de análisis de los datos en la categoría acción mediacional de la retroalimentación*

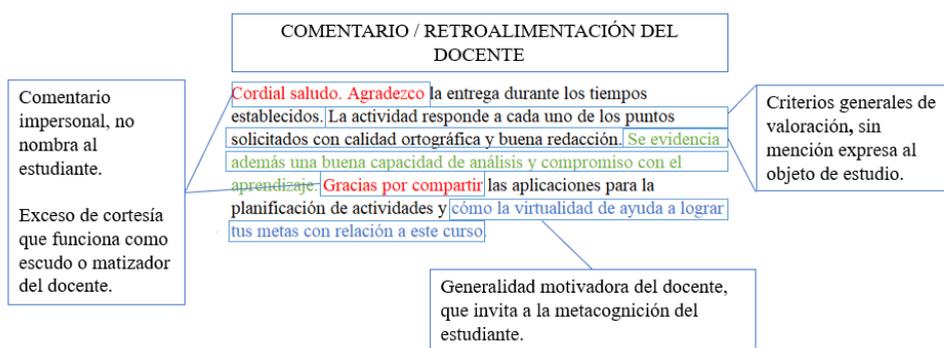
En la acción mediacional de la retroalimentación, los docentes:	
1. Proponen un diálogo asincrónico desde las evidencias realimentadas de aciertos y aspectos a mejorar, como ejercicio cualitativo que toma forma de mediación pedagógica.	2. Muestran en su comunicación de manera compleja el pensamiento y saber disciplinar.
3. Demuestran aplicación de algunas estrategias de lenguaje (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2004) -especialmente: estrategias de entrada (p. 43) // de desarrollo (pp. 43-46) // estrategias de cierre (p. 46). -	4. Acuden a procedimientos que dan cuenta del aprendizaje o autoaprendizaje aplicados a experiencias del estudiante en su contexto, para la ocurrencia de acto educativo (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2004, p. 56), mediante estrategias que enriquezcan la realimentación (cual texto / discurso)

El análisis textual de los datos, en relación con la capacidad de los docentes de valorar críticamente el logro del aprendizaje del estudiante mediante prácticas textuales combinadas con su saber disciplinar, nos permitió hallazgos y explicaciones diversos que, en todo caso, enriquecen y amplían el espectro del tema de la retroalimentación en futuros estudios e investigaciones.

En efecto, en la acción mediacional de retroalimentación notamos el ejercicio libre de los docentes de comentar la evidencia entregada por el estudiante con relativa articulación con el objeto de estudio. Si bien hubo formas textuales como retroalimentación, esta demandaba más profundidad y crítica desde el objeto de estudio en el saber de los docentes. En consecuencia, dicha retroalimentación precisa mejorarse, en clave de la eficiencia articulada e intercambio dialógico (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2004; Moreno Olivos, 2021), como proceso y acto comunicativo y pedagógico (Tobón Franco, 1997). Se trata idealmente de una retroalimentación que posibilite ese diálogo pedagógico con el estudiante, no que cierre o finalice dicho encuentro; esto último da lugar a considerar la emergencia de una cultura tolerable entre estudiante y docente de la retroalimentación como calificación exclusiva de la actividad evaluativa. La figura 5 muestra y complementa el análisis anterior desde uno de los datos utilizados en este estudio:

### Figura 5

*Componentes del comentario como retroalimentación y habilidad escritural de los docentes*



**Nota.** Elaboración propia (2023).

También, los datos nos revelaron la necesidad de que los docentes planeen la retroalimentación. Tal planeación contribuye a la eficiencia del proceso desde la mirada como mediación pedagógica. De tal manera, se evita

el sesgo pragmático de afrontar la misión retroalimentadora como sinónimo de comentar de manera general la evidencia o actividad evaluativa del estudiante. Sin esta planeación, entonces, pueden ocurrir consecuencias negativas (Moreno Olivos, 2021) o de insatisfacción en el logro de aprendizajes en el estudiante. Al tiempo, se relativiza la idoneidad profesional de los docentes, y, por tanto, se resiente su reputación y la calidad académica de la IES.

En adición a lo anterior, la planeación y práctica eficiente de la retroalimentación como mediación pedagógica nos invita como docentes a fijar posturas epistemológicas y argumentadas del tema o saber disciplinar destinada al estudiante para que corrija o mejore el logro de aprendizajes (Restrepo Gómez et al., 2009). Por tanto, la retroalimentación gana tanto en contenido y pertinencia, ya que demuestra la eficiencia del acto comunicativo y pedagógico, que agradece y motiva al estudiante porque su evidencia de aprendizaje entregada generó reacción en su docente (diálogo, invitación a profundizar el conocimiento/aprendizaje, felicitaciones, entre otros). La reacción del uno y motivación del otro son acciones dialógicas que permiten nuevas comprensiones (Alfonso Rivera, 2016), desde la habilidad escritural de los docentes.

Los análisis de la información permitieron que, en los casos donde se dio la posibilidad de diálogo desde la acción mediadora de la retroalimentación de los docentes, se abriera un canal de potenciación del aprendizaje con sentido para el estudiante. Esto se evidenció mediante decisiones o estrategias de los docentes retroalimentadores, como: (a) convocatoria al estudiante a encuentro sincrónico como asesoría o sustentación; (b) oportunidad al estudiante de mejorar y volver a entregar actividad, según intervención de los docentes; (c) inventario de preguntas o planteamientos emergentes del entregable retroalimentado por parte de los docentes, y dirigidas al estudiante para que este las responda desde su comprensión y aprendizaje adquirido y entregue para su valoración. Estas formas de diálogo se ajustan a las conclusiones, reflexiones y recomendaciones investigativas de Quezada Cáceres y Salinas Tapia (2021), Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2004), Sánchez-Ceballos y Puerta-Gil (2011), Alfonso Rivera (2016), Moreno Olivos (2021), Díaz López (2018), y Canabal y Margalef (2017). Ahora bien, ese diálogo encuentra en la habilidad escritural una de sus formas más efectivas de comunicación, y, por tanto, de mediación pedagógica.

#### 4. La práctica escritural de los docentes desde la retroalimentación de aprendizajes

Con la práctica escritural de los docentes, desde la retroalimentación, nos referimos a la demostración de su uso efectivo y eficiente de habilidades comunicativas en un entorno virtual de aprendizaje. Ese uso se objetiva en la valoración de las evidencias de aprendizajes y en hacerse entender por los estudiantes, mediante prácticas escriturales como forma de mediación pedagógica. Los criterios utilizados para esta categoría se presentan en la tabla 3:

**Tabla 3**

*Criterios de análisis de los datos en la categoría práctica escritural de los docentes*

Los docentes en su realimentación como práctica escritural:	
1. Se hacen entender y son claros desde su habilidad comunicativa/escritural.	2. Muestran en su comunicación de manera compleja el pensamiento y saber disciplinar.
3. Denotan su propia voz y estilo de los que también aprende el estudiante.	4. Demuestran aplicación de algunas estrategias de lenguaje (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2004, pp. 48-52).
5. Demuestran los principios de la textualidad.	6. Acuden a estrategias de cortesía para suscitar la interacción como uso aplicado de la ciberpragmática (Sánchez Upegui, 2011, p. 127), y evitar comunicaciones impersonales hacia el destinatario.

Con base en el anterior contexto, los datos analizados permitieron los siguientes hallazgos y reflexiones.

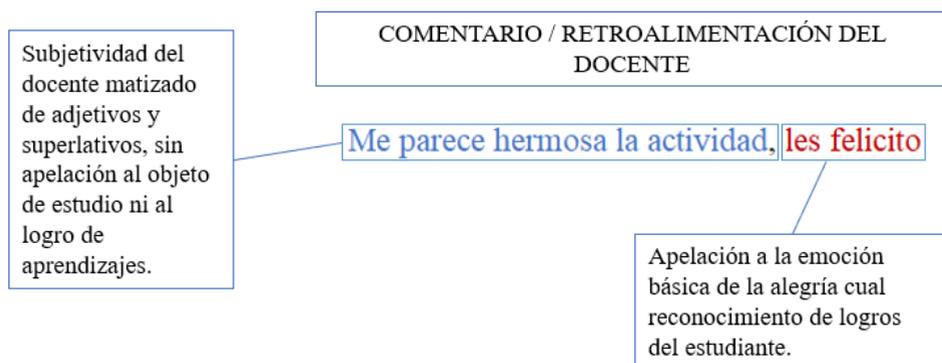
##### 4.1. Dime cómo realimentas y te diré cuánto sabes y quién eres en la modalidad educación superior virtual

En cierta medida, la práctica escritural de los docentes ocurre con aplicación de algunas estrategias discursivas que aparentemente fungen como retroalimentación. Esto es: comentarios generales al entregable del estudiante que ameritarían mayor profundización y pistas para que aquél comprenda, avance y mejore el aprendizaje o desempeño. Así mismo, la regularidad emer-

gente del análisis de las actividades intervenidas nos indicó que los docentes entienden y practican la retroalimentación como el acto discursivo de comentar, faltando mayor rigor en la argumentación desde posturas epistemológicas y disciplinares. Hay que hacer notar que la generalidad de comentar la actividad en términos de “cumple” o “no cumple” o de manera telegráfica (Figura 6), como forma de realimentación, da lugar a cuestionar el dominio del saber disciplinar de los docentes y su competencia para la docencia en la modalidad educación superior virtual. O también, puede darse el fenómeno de que la retroalimentación así dada sea un escudo o matizador de ese saber disciplinar y de su rol en esta modalidad de educación.

### Figura 6

*Comentario telegráfico como retroalimentación y habilidad escritural de los docentes*



**Nota.** Elaboración propia (2023).

Las causas hay que buscarlas, de un lado, en el momento administrativo de la asignación docente. Y, de otra parte, en una posible escasa experiencia o negligencia en práctica de la retroalimentación con el rigor que demanda una IES que oferta procesos educativos en la modalidad educación superior virtual. Así pues, los docentes precisan potenciar su capacidad escritural en clave de retroalimentación, porque contiene valor lingüístico y pedagógico (Sánchez Ceballos & Puerta Gil, 2011).

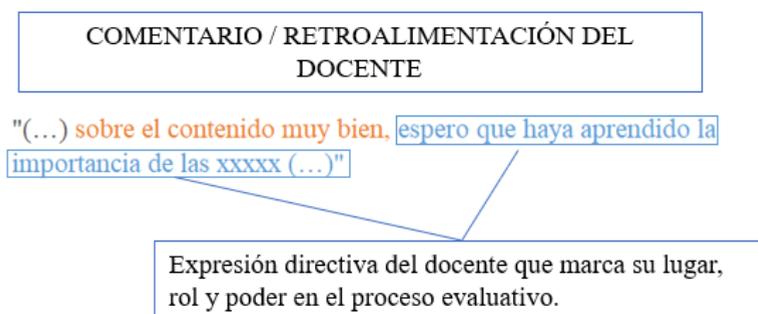
Lo anterior, está en divergencia con la mediación de las habilidades de lectura y escritura propuestas por Ong (1994) como destrezas centrales en la realización de aptitudes humanas, de ahí que es sustancial la toma de conciencia de los docentes del lugar que ocupan en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. A decir verdad, un comentario como retroalimentación no tiene en cuenta el contexto social del estudiante. Ese contexto social o de

situación se refiere a los significados expresos y particulares de la lengua en los entornos donde vive y labora quien aprende. Esta situación se evidencia cuando se sabe que la modalidad educación superior virtual trasciende fronteras, por tanto, interactúan estudiantes con culturas, tradiciones y comunidades diferentes a la de su docente. Naturalmente, cabe la justificación del sistema educativo de que es el estudiante quien debe adaptarse a la cultura, lenguajes y contextos propios de la educación, ¿esa adaptación sucede?, ¿las IES son conscientes de la incidencia de esa inadaptabilidad del estudiante, y cuál causa determina la deserción?

En consecuencia, nos quedó claro que la escritura de un comentario general de los docentes no es una retroalimentación de la que pueda aprender o mejorar el estudiante, entre otras razones porque cumple parcialmente el propósito comunicativo (Sánchez Upegui et al., 2020) presente en el objeto de estudio o tema de la evaluación retroalimentada. Además, pudiera darse el fenómeno de que, dicho comentario como retroalimentación, sea entendido como juicio de valor absolutamente desconcertante para el estudiante; algunos datos analizados revelaron esta situación. En el análisis de los datos recogidos para este estudio, en la retroalimentación como práctica escritural de los docentes, fue notorio hasta cierto punto el posicionamiento del rol y saber de los docentes mediante expresiones de lenguaje directivo y punitivo; esto puede denotar seguridad y experiencia en el saber disciplinar de quien aborda la actividad retroalimentadora, o bien, reiteración del poder de los docentes con el que ha sido investido en la virtualidad. La figura 7 presenta un ejemplo de manifestación de ese poder.

### Figura 7

*Marca del lugar, rol y poder de los docentes en el proceso de retroalimentación.*



**Nota.** Elaboración propia (2023).

En adición a lo anterior, se limita o corta la intención dialógica mediante la convención del texto escrito como retroalimentación, según concuerdan en sus apreciaciones Alfonso Rivera (2016), Sánchez Ceballos y Puerta Gil (2011), Quezada Cáceres y Salinas Tapia (2021), Moreno Olivos (2021), Díaz López (2018), y Canabal y Margalef (2017). Sobre el diálogo, cabe mencionar al físico y filósofo David Bohm (1997), para quien este concepto posibilita “la presencia de una corriente de significado en el seno del grupo, a partir de la cual puede emerger una nueva comprensión, algo creativo que no se hallaba, en modo alguno, en el momento de partida” (p. 30). Es decir, una retroalimentación precisa abrir posibilidades dialógicas en el estudiante en la modalidad educación superior virtual a través de la gama de herramientas y utilidades disponibles, y un solitario comentario lejos está de contribuir a ese propósito; esta misión y responsabilidad le cabe directamente al docente que retroalimenta.

Como complementa a lo anterior, a partir de los datos analizados en los que se infirieron tipologías de realimentaciones: (i) la del comentario general valorativo del entregable del estudiante, como ya se mencionó, y que no ahonda en aspectos puntuales; (ii) como comentario general valorativo del entregable del estudiante, que ahonda en algunos aspectos de la evidencia realimentada; (iii) como diálogo asincrónico con el estudiante mediante comentarios y observaciones generales en el entregable realimentado, y comentario general desde la herramienta; (iv) como diálogo asincrónico con el estudiante mediante comentarios y observaciones contextualizados en el entregable realimentado, sumado a un comentario general o contextual del proceso realimentado y valorado cuantitativamente mediante un instrumento tipo rúbrica; (v) retroalimentación como calificación cuantitativa sin ninguna otra intervención valorativa o cualitativa textual del docente hacia el estudiante.

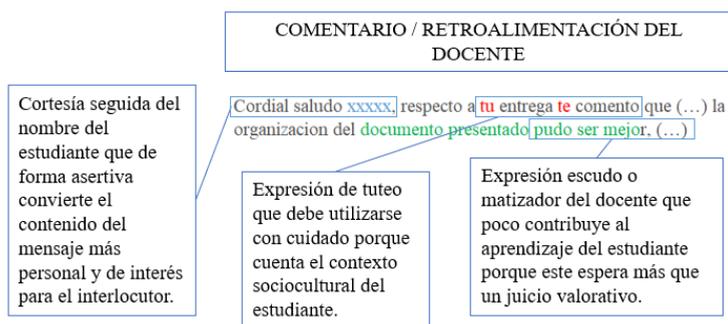
La mayoría de estas retroalimentaciones acuden a formas discursivas que pasan por la escritura y denotan la competencia comunicativa de los docentes, por inferencia su saber disciplinar actualizado: en concreto, se podría considerar el siguiente aforismo adaptado de algún dicho popular: *dime cómo retroalimenta y te diré cuánto sabes y quién eres en la modalidad educación superior virtual.*

De otra parte, los datos analizados arrojaron también que, en la práctica escritural de la que hace parte la retroalimentación, es pertinente que los docentes evitemos la impersonalización del estudiante, porque denota “humanización” hacia aquel receptor (ver figura 8). También, evidencia respeto e importancia por la condición del estudiante. Asimismo, es un gesto de corte-

sía (Netiqueta<sup>12</sup>) que pone de manifiesto el dominio y práctica de la habilidad comunicativa de los docentes. En concreto, expresamos que es de muy buen recibo por parte del estudiante que el texto retroalimentado contenga: (i) un gesto o saludo de cortesía, (ii) sus nombres de pila, (iii) el desarrollo de la retroalimentación como un relato o historia clara y coherente de los aspectos positivos y a mejorar, donde caben invitaciones respetuosas a profundizar los conceptos; así mismo, posiciones y conceptualizaciones epistemológicas del docente; (iv) textos y recursos complementarios o de profundización; (v) formulación de preguntas como estrategias para abrir canales dialógicos; (v) mención del instrumento con la valoración cuantitativa, entre otras opciones en el texto retroalimentador. Algo más queda por añadir sobre el valor pedagógico y comunicativo de la cortesía en la retroalimentación, y ella suma a las emociones básicas del estudiante, porque ambienta y potencia positivamente al estudiante ante el logro demostrado de experiencias y aprendizajes significativos o con sentido. Por eso, una felicitación con nombre propio del estudiante aporta a la autoestima y motiva al estudiante.

### Figura 8

*Comentario como retroalimentación de los docentes con características diversas*



**Nota.** Elaboración propia (2023).

Las claves antes dadas se refieren a una retroalimentación integral. Esta se cumple cuando los docentes intervenimos el documento entregado por el estudiante mediante glosas textuales a modo de diálogo asincrónico con el estudiante, pues al tiempo es una acción comunicativa que cumple una función social y pedagógica en clave de sus aprendizajes. Los docentes des-

<sup>12</sup> Concepto que se refiere a las normas de comportamiento y modales estimados en la comunicación digital, donde cabe la cortesía, el respeto mediante el lenguaje del receptor, entre otros principios.

empeñan su función retroalimentadora a partir de la diada lectura y escritura ocurridas así:

*Desde la lectura del entregable del estudiante:* revisa la estructura del texto y evidencia que realimenta acorde con los lineamientos de la actividad evaluativa. Vela por la integridad académica en respeto y acato por la propiedad intelectual. En el proceso de revisión (lectura comprensiva) los docentes evidencian o no cumplimiento o comprensión del objeto de estudio, conocimientos o aprendizajes que su estudiante debe demostrar.

*Desde la retroalimentación como práctica de escritura:* aporta comentarios, observaciones, ejemplos, etc. –estrategias de escritura que al tiempo cumplen funciones del lenguaje desde Halliday (1975)– como un diálogo didáctico, asincrónico y validador de la comprensión y entendimiento sobre el asunto y tema que el estudiante necesita demostrar como aprendizajes y conocimientos alcanzados. En todo caso, la retroalimentación como práctica de escritura debe cumplir una función comunicativa en el sentido de que logre en el receptor (quien aprende o estudiante) la comprensión suficiente para la actuación contextual. Suma a esta dimensión escritural desde la retroalimentación el hecho de que algunos docentes agregan valor a esta práctica cuando sistematizan en un documento que se comparte con todos los estudiantes, al tiempo que se convierte en un insumo que actualiza el objeto de estudio o curso (contenido o mediación pedagógica). El [anexo 2](#) presenta al lector un ejemplo de sistematización de una actividad formativa en un ambiente virtual de aprendizaje.

Sumado a lo anterior, el entendimiento de los docentes en cuanto a la multimedialidad del espacio virtual que complementa y potencia la escritura en la retroalimentación, muestra que... Por eso, el texto escrito se enriquece con el audio, con el video o con el infograma. Pero, también, cabe la posibilidad de anular la escritura por la prevalencia actual de lo audiovisual y gráfico sobre el contenido o mensaje escrito, con el argumento de una fallida concepción de innovación educativa.

Todo el procedimiento anterior nos corrobora el papel mediador de los docentes. Es decir, cuando realizamos su función retroalimentadora y mediadora de acompañamiento y enseñanza, en el que están las diferentes estrategias de lenguaje. De ahí que los docentes mediadores perfilan al estudiante de mente activa, interés y orientación hacia aprendizajes y conocimientos para la vida, a través de actitudes y aptitudes propias del aprendizaje, y mediante la puesta en común del lenguaje hecho lengua escrita.

En el [anexo 3](#) presentamos un ejemplo (en una sucesión de infogramas) de retroalimentación integral, donde mostramos la aplicación de las funciones académicas del lenguaje desde Halliday<sup>13</sup> (1975), que en conjunto cumplen con una finalidad comunicativa e intencionada del episodio educativo así realimentado. Es notoria la apelación al lenguaje expresado de manera escrita como habilidades del estudiante y de los docentes. Estos últimos demandan demostrar conciencia en su práctica retroalimentadora, para “develar, indicar, demostrar, explicar, significar, relacionar y enriquecer el tema a través del juego [del lenguaje] y la belleza, teniendo presente siempre al interlocutor” (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2004, p. 48).

Los docentes estamos invitados a utilizar estrategias mediacionales y didácticas en la retroalimentación aportantes al juego pedagógico desde sus principios lúdicos y creativos (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2004, pp. 61-62) pensando en la comprensión de quien nos lee. Así, pues, un ejemplo, una analogía, una imagen, un esquema gráfico, una metáfora, un relato, etc., pueden ser considerados valores añadidos y creativos de la retroalimentación incidente en el aprendizaje con sentido y conocimiento del estudiante.

En concreto, los docentes debemos demostrar conocimiento y dominio de habilidades comunicativas intermedias y avanzadas, como parte de nuestro rol en la modalidad educación superior virtual, las cuales se logran mediante procesos sistemáticos de capacitación, y de actitud de ese docente.

## **5. La retroalimentación de los docentes ante la innovación de la inteligencia artificial generativa (IAG): reto y oportunidad**

A finales del 2022 una empresa estadounidense lanzó el aplicativo web de inteligencia artificial (IA) que sorprendió a tecnófilos y tecnófobos de las tecnologías, como lo llamó Umberto Eco (1999). Lo sorprendente de esta IA es su capacidad de sostener interacciones y respuestas generativas en un lenguaje muy cercano a un diálogo. En síntesis, la IA llegó para quedarse en todos los sectores de la vida humana, y la educación no es la excepción.

Precisamente la educación se ha interesado en la innovación tecnológica de la IA, ya sea por los efectos, las oportunidades y los riesgos en toda forma de educación. Entre otras razones porque se habla de impactos como la robotización del trabajo intelectual (Martín, 2023) ocasionado por dicha IA.

---

<sup>13</sup> Las funciones académicas de Halliday (1975) son: regulatoria (manejar y controlar comportamientos propios y de otros); heurística (cumple con el propósito de aprendizaje, exploración e indagación); imaginativa (inventar nueva información, y formar nuevas ideas); e informativa (comunica información formalmente) (Vásquez-Montilla & Gonzales, 2010, p. 2).

El abordaje reflexivo e investigativo de estas tecnologías de última generación acentúa el grado de incertidumbre para el cual la humanidad y la educación nunca están suficientemente preparadas para su comprensión y actuación (Morin, 1999).

En todo caso, nos cabe la reflexión sobre cómo esta innovación tecnológica encuadra en el proceso de retroalimentación desde la actuación responsable y ética de los docentes. Es decir, se está ante una oportunidad de usar la tecnología de manera creativa e innovadora como medio, mediación y apoyo en la misión retroalimentadora de los docentes que enaltece nuestra profesionalidad y reputación. Sobre esta manera ideal de actuación docente y de retroalimentación, el aplicativo de IA generativa ChatGPT nos aclara que: “la intervención humana y la interpretación contextual siguen siendo fundamentales. La IA puede ser una herramienta valiosa para agilizar procesos y ofrecer información detallada, pero la decisión final y el enfoque pedagógico general deben ser proporcionados por el docente” (OpenAI, 2024b, párr. 9).

Lo contrario sería evasión de la responsabilidad o facilismo pragmático de delegar en la IA la retroalimentación, que pondría en cuestión la integridad académica y profesionalidad de los docentes. Así las cosas, la IA nos reta como docentes a usarla como apoyo, y complementar la retroalimentación como diálogo pedagógico con los estudiantes, apelando a estrategias como la sustentación oral a través de recursos de video (asincronía) o encuentros sincrónicos donde cabe el flujo normal de preguntas y respuestas entre los actores intervinientes.

## **6. Consideraciones finales**

- La habilidad escritural de los docentes tiene implicación en el aprendizaje significativo del estudiante de manera transversal, desde lo comunicativo, evaluativo (desde la retroalimentación). Entre otras razones, porque se valida la retroalimentación como proceso dialógico, es decir, contribuye a la conformación de un acto comunicativo que es al tiempo acto pedagógico. Es más, queda evidenciado que el lenguaje media en la construcción, demostración y compartición de conocimiento que es propósito esperado de toda forma de evaluación de aprendizaje.
- La retroalimentación que abre posibilidades dialógicas con el estudiante en la modalidad educación superior virtual lo hace mediante el aprovechamiento de la gama de herramientas y utilidades tecnológicas disponibles; esta misión y responsabilidad le cabe directamente al docente

que retroalimenta.

- El cotejo de la literatura consultada con los datos analizados en este estudio arroja que se da por sentado la tenencia de habilidades comunicativas intermedias o avanzadas en los docentes en su práctica pedagógica. Sin embargo, tal percepción no es del todo cierta pues emerge a partir de las singularidades de la retroalimentación como práctica escritural. En consecuencia, se denota una relación causal entre las habilidades comunicativas y la retroalimentación que incide en el aprendizaje del estudiante.
- La práctica evaluativa de los docentes en la modalidad educación superior virtual deja abiertos planteamientos sobre: (i) cuál debería ser el alcance de la retroalimentación de los docentes; (ii) qué entienden los docentes por retroalimentación como acto mediacional y práctica escritural que en conjunto aluden a competencias necesarias para desempeñar el rol mediador.
- En materia de evaluación del aprendizaje es notorio que los docentes no son conscientes de la textualidad de su retroalimentación ni como mediación pedagógica, pues hasta cierto punto está más interesado en justificar textualmente la valoración cuantitativa. De ahí que la retroalimentación, como parte de la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje y como práctica escritural, sigue cumpliendo una función de poder de los docentes sobre el estudiante.
- Una deficiente retroalimentación por parte de los docentes da lugar a cuestionar el dominio de su saber disciplinar y competencia para la docencia en la modalidad educación superior virtual.
- La realimentación integral de los docentes, por sus características, es al tiempo una mediación pedagógica. Dicha retroalimentación se complementa mediante estrategias diferentes, por ejemplo, la sustentación por parte del estudiante.
- De manera transversal este estudio mostró la importancia de la capacitación y actualización de los docentes, para mejorar desempeños y crear cultura hacia prácticas complejas de la retroalimentación como habilidad escritural y mediación pedagógica. De tal manera, el propósito es el ideal docente mediador del aprendizaje. Al tiempo, esas capacitaciones deben planearse desde las necesidades identificadas de la comunidad docente.
- Desde la categoría proceso evaluativo se confirma que la evaluación de aprendizaje hace parte de la didáctica de los docentes porque tiene directa relación con la enseñanza.

- El establecimiento de lineamientos institucionales en materia actividades evaluativas ayuda al docente en la fase de formulación, y contribuye a la claridad y comprensión por parte del estudiante.
- La formulación de actividades de evaluación son construcciones discursivas de dominio de los docentes por cuanto esta demanda demostrar dominio de la lengua particularmente la habilidad escritural. Lo anterior, exige mayor precisión en la construcción del discurso o actividad evaluativa por parte de los docentes, mediante las posibilidades del lenguaje.
- La inteligencia artificial (IA) emerge hoy como un apoyo mediacional que reta al docente, y al mismo tiempo, es una oportunidad de innovar la retroalimentación. Lo reta en clave de que la IA no reemplaza la intervención humana y la interpretación contextual de aquello que se retroalimenta y valora, y es oportunidad por las formas de apoyo en dicho proceso.
- Es cierto que la calidad de la retroalimentación es demandante en términos de tiempo, porque cada estudiante amerita una dedicación y tratamiento personalizado por parte de los docentes retroalimentadores. Tiempo que se necesita para el proceso comprensivo, pedagógico y escritural, según estos momentos: (i) lectura comprensiva del entregable del estudiante; (ii) comparación del entregable con el saber disciplinar (del objeto de estudio y de los docentes); (iii) valoración cualitativa y cuantitativa mediante técnicas y herramientas y las habilidades comunicativas de los docentes. Esta demanda de tiempo entra en tensión y contradicción cuando al docente se le asigna alta carga representada en numerosos cursos o estudiantes, ante tal realidad es posible que la calidad en la retroalimentación se sacrifique.

## **7. Recomendaciones**

- En la adquisición y actualización de habilidades comunicativas es fundamental la alfabetización académica de los docentes, porque el lenguaje adquiere sentido en clave de dominio y uso en actos comunicativos que son simultáneamente actos pedagógicos. Dicha alfabetización debería abordar idealmente la triada temática habilidades comunicativas (donde cabe la habilidad escritural), evaluación formativa (donde cabe la retroalimentación), y mediación pedagógica (donde caben de forma relacional y compleja las habilidades comunicativas y la evaluación formativa).

- Recomendamos complementar la retroalimentación con instrumentos, por ejemplo, rúbricas, **check list**, mentefactos, entre otros. Esa complementariedad no puede significar dependencia absoluta de la retroalimentación mediante dichos instrumentos. Esta cultura se logra mediante lineamientos institucionales, procesos de capacitación o actualización docente en el diseño de instrumentos que contribuyan a suscitar diálogos y aprendizajes, desde la retroalimentación.
- Surge la recomendación de sistematizar la práctica de la retroalimentación realizada por los docentes, como complemento de la práctica de habilidad escritural. Además, con dicha habilidad escritural objetivada en un texto añade valor al rol mediador de los docentes, por cuanto actualiza y aporta a la actualización de los contenidos. En consecuencia, esa sistematización se convierte en una mediación pedagógica.
- Recomendamos formular actividades de evaluación con la mayor claridad por parte de los docentes, y en consideración de las siguientes otras características: (i) mayor detalle de lo que se espera que el estudiante aprenda y conozca y demuestre conocimientos; (ii) orientación hacia la búsqueda y selección de información relevante y complementaria en otros recursos y bases de datos confiables; (iii) involucrar el pensamiento crítico del estudiante; (iv) motivación para el autoaprendizaje y autoevaluación de quien aprende mediante diferentes estrategias discursivas (preguntas formativas, reflexiones del aprendiente, entre otras). Todo esto en coherencia con el enfoque pedagógico prevalente de la IES.
- Recomendamos una asignación de carga académica al docente teniendo como alcance la excelencia en el acompañamiento al estudiante y la calidad de la retroalimentación integral como se menciona en este texto.

## Referencias

- Alfonso Rivera, D. (2016). *La retroalimentación formativa en el aprendizaje de la escritura académica: un estudio de caso sobre el curso de español de la Universidad de los Andes* [Trabajo de grado de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio digital institucional. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/e8a7152d-2aa8-406a-aed9-5c59c04a32d5/content>
- Alzate-Ortiz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Barbero, J. M. (1997). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, (5). Universidad Central.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomía de los objetivos educativos: La clasificación de los objetivos*. Editorial Kapelusz.
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo* (D. González Raga & F. Mora, Trans.). Kairós.
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Comisión Europea. (2004). *Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS)*. Características esenciales. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://bit.ly/3updQz4>
- Contreras Domingo, J. (2011). *La autonomía del profesorado* (4a ed.). Morata.
- Contreras-Pérez, G., & Zúñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69-90. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- De Camilloni, A. R. W. (2007). *Los profesores y el saber didáctico*. En A. R. W. de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, S. Feeney (Eds.), *El saber didáctico* (pp. 43-57). Paidós.
- Díaz López, M. M. (2018). Impacto de la retroalimentación y la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de Biociencias. *Educación Médica*

- Superior*, 32(3), 147-156. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412018000300012&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000300012&lng=es&tlng=es)
- Eco, U. (1999). *Apocalípticos e integrados*. Fábula 3a.
- Educrea. (s.f.). *¿Cómo formular los criterios de evaluación?* <https://acortar.link/KRLahl>
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2015). Capítulo 4. Principios Educativos y Lineamientos Pedagógicos. En *Proyecto Institucional y Pedagógico. Educación Virtual con Sentido Humano* (pp. 70-89). Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2020). *Lineamientos de diseño curricular* (v. 2). Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (1993). La mediación pedagógica. En *La mediación pedagógica* (2a ed., pp. 65-132). Radio Nederland Training Centre.
- Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (2004). *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación alternativa* (10a ed.). PRODESSA
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language* [Aprender a decir: exploraciones en el desarrollo del lenguaje]. Elsevier
- Instituto Cervantes. (2024). *Centro Virtual Cervantes. Intención comunicativa*. <https://goo.su/saLwS>
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Camino.
- León León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580842>
- Londoño-Giraldo, E. P., Roldán-López, N. D., Puerta-Gil, C. A., Tobón Ramírez, E. P., & Vélez-Holguín, R. M. (2023, mayo-agosto). Reflexiones sobre la articulación de enfoques pedagógicos y mediaciones pedagógicas en educación universitaria virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (69), 276-305. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n69a11>
- Martín, A. (2023, 21 de febrero). Inteligencia artificial y universidad: entre oportunidades y riesgos. *Universidad Complutense Madrid, Tribuna Complutense*. <https://tribuna.ucm.es/news/ia-y-universidad>
- Moreno Olivos, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la ense-*

- ñanza y la evaluación formativa. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo-Gómez, N. Vallejo-Gómez & F. Girard, Trads.). Santillana – UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Glosario*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/>
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- OpenAI (2023). *ChatGPT* (versión del 17 de diciembre) [Alfabetización académica]. <https://chat.openai.com>
- OpenAI (2024a). *ChatGPT* (versión del 19 de enero) [Lenguaje claro]. <https://chat.openai.com>
- OpenAI (2024b). *ChatGPT* (versión del 26 de enero) [Retroalimentación mediante IA]. <https://chat.openai.com>
- Peña Borrera, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Ministerio de Educación Nacional. <https://acortar.link/lrl6vl>
- Piña de Valderrama, E. (2010). Los significados de la praxis pedagógica en los docentes formadores de formadores. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3), 87-97. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872010000200008&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200008&lng=es&tlng=es)
- Popham, W. J. (2001). *Las nuevas tendencias en evaluación educativa*. McGraw-Hill.
- Puerta Gil, C. A., & Sánchez Ceballos, L. M. (2012). Dinámica de la retroalimentación en ambientes virtuales: perspectivas lingüística y formativa. En A. A. Sánchez Upegui (Ed.), *Estrategias para la interacción virtual en contextos educativos y de teletrabajo*, (pp. 189-204). Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://goo.su/rY2g4j>
- Puerta Gil, C. A., Roldán-López, N. D., Rendón Urrea, D. L., & Vélez Holguín, R. M. (2020, septiembre-diciembre). Aproximaciones de la educación en la virtualidad como pedagogía de la comunicación. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (61), 233-250. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a14>
- Quezada Cáceres, S., & Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225-251. [101](https://www.scie-</a></p></div><div data-bbox=)

- lo.org.mx/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1405-66662021000100225
- Ramos-Alarcón Marcín, L. (2020). Lenguaje e ingenio. En *La teoría del conocimiento de Spinoza* (pp. 155-194). @schola Filosofía.
- Real Academia Española. (s.f.). *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*, NTLLE. <https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUIMenuNtlle?cmd=Lema&sec=1.1.0.0.0>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).
- Recalde España, E., & Stella Polo, S. (2023). *El foro académico como mediación pedagógica en ambientes virtuales de aprendizaje*. Editorial Universidad de la Amazonia. <https://shorturl.at/xCNOU>
- Restrepo Gómez, B., Román Maldonado, C. E., & Londoño Giraldo, E. P. (2009). *Situación actual de la investigación y la práctica discursiva sobre evaluación de aprendizajes en e-learning en la educación superior* (A. A. Sánchez Upegui, Ed.). Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-fundacion-universitaria-catolica-del-norte/wp-content/uploads/2022/03/situacion-actual.pdf>
- Roldán-López, N. D. (2014). *Sistematización de la formación/capacitación docente en y para la virtualidad de la Fundación Universitaria Católica del Norte en el periodo 2001-2010* [Trabajo de grado de maestría, Universidad Católica de Oriente y Fundación Universitaria Católica del Norte].
- Roldán-López, N. D. (2022a). Comunicación digital, préstamo a la didáctica en AVA [Cátedra abierta]. *Maestría en Educación, Seminario Énfasis de Profundización III*, Universidad Católica de Oriente y Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Roldán-López, N. D. (2022b). La retroalimentación en la virtualidad, una forma de mediación pedagógica [Cátedra abierta]. *Maestría en Educación, Seminario Énfasis de Profundización III*, Universidad Católica de Oriente y Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Roldán-López, N. D. (2023). La retroalimentación en la educación virtual: habilidad escritural. En C. A. Arango-Lopera (Ed.), *Inspirar para crear* (pp. 207-214). Universidad de Medellín. <https://goo.su/mL6o5dp>
- Sabaj Meruane, O., Toro Trengove, P., & Fuentes Cortés, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, 24(2), 24-271. [www.redalyc.org/pdf/1345/134522498011.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1345/134522498011.pdf)

- Saint-Exupéry, A. (2004). *El Principito*. Editorial Cupido.
- Sánchez Ceballos, L. M., & Puerta Gil, C. A. (2011, septiembre-diciembre). Aproximación conceptual al proceso de retroalimentación en la educación virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (34), 8-34. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n34a1>
- Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Sánchez Upegui, A. A., Roldán-López, N. D., & Puerta Gil, C.A. (2020). Reflexiones sobre leer, investigar y escribir en el contexto académico. En A. Guzmán Rincón, L. I. Valencia Quecano & C. A. Puerta Gil (Comps.), *Nuevas realidades de las ciencias sociales, económicas y administrativas* (pp. 165-176). Editorial Corporación Universitaria de Asturias / Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://goo.su/UKeQ>
- Sánchez Upegui, A. A., Sánchez Ceballos, L. M., Méndez Rendón, J. C., & Puerta Gil, C. A. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 161-163. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69529816015.pdf>
- Scarafía, S. (2012). *Estrategias e comprensión y producción oral y escrita. Unidad No 1*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Tobón Franco, R. (1997). *Estrategias de la comunicación*. Serie Saber Comunicarse
- Vásquez-Montilla, E., & Gonzales, L. (2010). Comprendiendo cómo el desarrollo de las funciones básicas del lenguaje contribuye al aprendizaje de un segundo idioma. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/580Vazquez.PDF>
- Zapata, M. (s.f.). *El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje*. Aprende en línea, UdeA.

# Taller de retroalimentación como práctica escritural

A partir de todos los fundamentos conceptuales y hallazgos o resultados de los datos analizados en el contexto de este estudio, los docentes y/o lectores están convocados en la presente actividad. El objetivo de este taller es aplicar la retroalimentación a una evidencia de evaluación formativa, como muestra de comprensión y práctica escritural de los docentes. A modo de claridad, se omite en esta práctica la formulación de la actividad evaluativa por considerar que esta obedece a los lineamientos exclusivos de la tradición o cultura de una IES:

## *Paso 1*

Escoger un producto o evidencia evaluativa de al menos tres (3) estudiantes, según el saber disciplinar de los docentes o lectores que realizarán la acción retroalimentadora.

Inclusive, cabe la posibilidad de que los docentes escojan recursos disponibles en internet como productos a retroalimentar.

## *Paso 2*

Elaborar un instrumento tipo rúbrica para valorar cuantitativamente los productos escogidos. Puede apoyarse en sitios web o repositorios en línea para la construcción del instrumento.

## *Paso 3*

Retroalimentar cualitativamente los productos escogidos, según los resultados y hallazgos descritos en el título *“Emergencias del análisis del proceso de evaluación y retroalimentación, como mediación pedagógica, y competencia escritural de los docentes”* del presente capítulo. Enfatizar la retroalimentación como demostración de la habilidad escritural de los docentes o lectores, como se sugiere en el Anexo 3.

## *Paso 4*

Diligenciar el instrumento tipo rúbrica con la valoración cuantitativa, y añadirla a la realimentación del paso anterior.

## *Paso 5*

Sistematizar la práctica retroalimentadora (ver ejemplo Anexo 2), en

máximo dos cuartillas.

### Paso 6

Finalizada esta práctica, responda los siguientes planteamientos como una evaluación metacognitiva:

- Expresar tres (3) aspectos positivos de su experiencia retroalimentadora desde la práctica escritural.
- Expresar tres (3) aspectos a mejorar de su experiencia retroalimentadora desde la práctica escritural.
- Formular un plan de acción para: (a) potenciar los aspectos positivos de su experiencia retroalimentadora desde la práctica escritural; (b) intervenir los aspectos a mejorar de su experiencia retroalimentadora desde la práctica escritural.

## Anexos

**Anexo 1.** Relación coherente e inherente entre los momentos del enfoque pedagogía para la comprensión (PPC), la mediación pedagógica y los resultados de aprendizaje

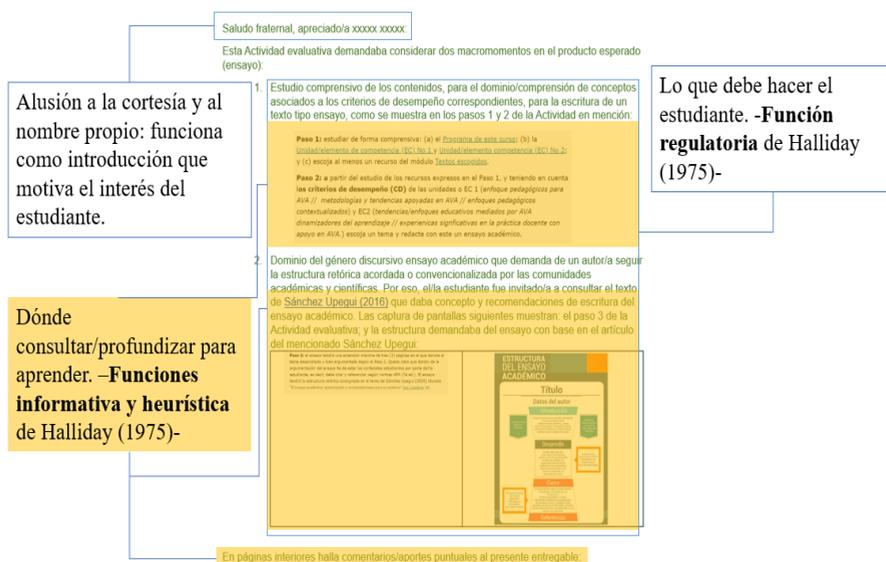
Mediación pedagógica	Tratamiento de contenidos y formas de expresión (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 1993)	Preguntas para la comprensión: ¿Qué tópicos valen la pena comprenderse? ¿Qué de estos tópicos es importante comprender? ¿Cómo podemos promover la comprensión?	Momentos para la comprensión: Ver/observar (VO) Comprender (C)	Responsables: experto temático o docente
----------------------	---	---	--	---

<p>Actividades evaluativas: resultados de aprendizaje (RA)</p>	<p>RA: declaraciones como habilidades sobre lo que se espera que el (la) estudiante sea capaz de realizar y demostrar, al término de un proceso educativo y aprendizaje (Comisión Europea, 2004, p. 4)</p>	<p>Preguntas para la comprensión: ¿Cómo podemos promover la comprensión? ¿Cómo podemos saber qué han comprendido los estudiantes?</p>	<p>Momentos para la comprensión: Comprender (C) Hacer (H) Valorar (V)</p>	<p>Responsables: experto temático o docente</p>
--	--	---	---	---

## Anexo 2. Sistematización como parte de la retroalimentación mediación pedagógica emergente

### EJEMPLO SISTEMATIZACION DE UN FORO EN EDUVIRTUAL.pdf

## Anexo 3. Infogramas que dan cuenta de elementos lingüísticos utilizados en una retroalimentación integral, desde las funciones del lenguaje de Halliday (1975)



La experiencia es el conocimiento que se puede adquirir en el transcurso de la vida o

relacionado aun periodo de terminado de la misma. Más que un concepto de aprendizaje es un

método demostrativo el cual se puede comprobar y transmitir a otros individuos. ¿Ahora bien, si

Intervención del docente:  
enseña con el ejemplo.  
**Funciones regulatoria,  
informativa y heurística**  
de Halliday (1975)-

en el enfoque preciso de la práctica docente; desde el ámbito virtual es posible

¿la educación a través de los AVA es de una gran calidad? Para dar respuesta a este

Se plantea que

Retroalimentación/intervención  
del docente: enseña con el  
ejemplo. **Funciones regulatoria,  
informativa y heurística** de  
Halliday (1975)-

es también constatable que el uso de las TI

implementación de estas metodologías reviste hoy

comunidad científica, tanto en su uso en experiencias a distancia como cuando se los usa como

apoyo a instancias presenciales. (Silva Quiroz, 2011 párr.2). (xxxxx, esto es una cita directa extensa, es decir, más de 40 palabras. Las normas APA indican que debe hacerse en un bloque de texto aparte, como lo hiciste, pero con sangría hacia la izquierda y sin comillas)

Evidencia/pensamiento del estudiante: comunicar  
información formal. **Funciones imaginativa e  
informativa** de Halliday (1975)-

Es por eso por lo que el grado de significancia radica en la práctica docente y en aquellas  
estrategias metodológicas cuyo modelo de aprendizaje invita a obtener el conocimiento de una  
forma didáctica y persuasiva. Generando confianza y empoderamiento en los receptores.

(Apreciada xxxxx, la práctica docente en estos AVA o virtualidad es la consecuencia de su  
actualización/capacitación. Es decir, que entienda y aplique las formas como apoyar su  
enseñabilidad con mediación de TIC; esas TIC cobran sentido educomunicativo cuando el/la  
docente las “didactiza” en armonía con el enfoque pedagógico que caracteriza la organización o  
institución educativa para la cual presta sus servicios docentes.)

Retroalimentación/intervención del docente como diálogo  
asincrónico al estudiante: nuevas ideas, nueva información.  
**Funciones imaginativa, informativa y heurística** de Halliday  
(1975)-

# III. Percepciones sobre las dificultades de comprensión lectora que afectan la producción escritural en la educación superior, modalidad virtual

**Carlos Augusto Puerta Gil**

Docente Investigador

Fundación Universitaria Católica del Norte

[capuertag@ucn.edu.co](mailto:capuertag@ucn.edu.co); [cpuertagil@gmail.com](mailto:cpuertagil@gmail.com)

## Resumen

Este estudio es de carácter cualitativo, con enfoque descriptivo. Para su desarrollo se consideraron 9 respuestas de docentes, así como 90 respuestas a partir de la aplicación de un cuestionario de estudiantes de pregrado de la Fundación Universitaria Católica del Norte, que estudian en la modalidad educación virtual. Dicho instrumento se aplicó con el propósito de identificar dificultades lectoescriturales. La identificación de estas dificultades en la modalidad virtual se constituye en hallazgos para la generación de estrategias de acompañamiento a los estudiantes para el mejoramiento de su aprendizaje a partir de la comprensión lectora y la escritura. Es importante anotar que dichas dificultades son objeto de interés y de estudio en el campo académico desde tiempo atrás y que siguen siendo vigentes en el tiempo actual. Este estudio posibilitó validar que los problemas lectoescriturales son similares en la modalidad virtual y en la modalidad presencial. Así, los resultados obtenidos muestran que los estudiantes siguen presentando falencias en lectura literal, inferencial y crítica. De igual modo, lo psicológico, lo personal, el formato de los textos, lo físico y lo emocional siguen incidiendo en la adecuada comprensión lectora. En lo escritural, las carencias se presentan en el campo de la planeación para la redacción, la ausencia de prácticas escriturales, el desconocimiento en lo ortográfico, lo gramatical, lo sintáctico, lo retórico y lo lingüístico. Así como también inciden aspectos psicológicos y personales.

**Palabras clave:** Comprensión lectora; Dificultades; Escritura; Lectura; Producción textual.

# Introducción

El estudio de las dificultades en lectura y escritura en la educación superior es una problemática que inquieta a docentes y diferentes actores en el campo académico desde hace tiempo. Sobre todo, porque el leer y el escribir son parte de las actividades necesarias del estudiante para apropiarse del conocimiento, expresarlo y desenvolverse de forma competente en el transcurso de su formación académica y profesional. Y es preocupación debido a que muchos de los estudiantes carecen de una adecuada preparación y formación en lectura y escritura. Dicho de otra manera, los estudiantes ingresan a la educación superior con carencias o vacíos en la lectura y la escritura.

Es bien sabido que estas competencias en el ámbito de la educación superior son fundamentales para el desempeño académico. A través de ellas los estudiantes son evaluados, evidencian apropiación del conocimiento disciplinar y se preparan para afrontar los diferentes escenarios a los que se verán abocados durante su aprendizaje. Así mismo, el estudiante mediante estas competencias expresa sus conocimientos, materializa sus propuestas y proyecciones laborales y sociales. Por tanto, en este estudio, el saber escribir y leer se asumirá desde la mirada de la alfabetización académica de orden superior abordada por diferentes autores, entre los que se destaca Freire (1985), quien expresa que la alfabetización es un medio eficaz para llegar a la conscientización y el conocimiento de la realidad social con el fin de lograr una transformación personal y social a partir de la comprensión y entendimiento del mundo de manera crítica. Y para lograr un buen desempeño académico, el saber leer de manera comprensiva, aplicar técnicas y modos de lectura le permiten al estudiante ser eficiente en su proceso formativo, pero además desarrollar competencias según lo planteado en los programas académicos para luego ser un profesional idóneo en su campo. Ahora, es importante anotar que la escritura es una tecnología que desde el punto de vista práctico al estudiante también le ayuda, como dice Ong (1987), a organizar su pensamiento y expresarse de forma organizada y coherente.

Ampliando lo anterior, la lectura y la escritura demandan habilidades para comprender y comunicar el conocimiento adquirido. Como manifiesta Sánchez Upegui (2016), la alfabetización académica consiste en aquellas “habilidades necesarias para saber escribir y leer críticamente la ciencia, de acuerdo con las particularidades de cada disciplina, y según las exigencias que imponen las comunidades académicas y las características del discurso especializado” (p. 53). Entre tanto, Rey-Castillo y Gómez-Zermeño (2021) indican

que la alfabetización académica es ese “grupo de conocimientos, nociones y estrategias que le permiten al estudiantado producir textos académicos en el contexto de la educación superior, articulando los saberes de su disciplina con la competencia comunicativa escrita” (p. 2). En concreto, según lo anterior, la alfabetización académica es la capacidad de leer y escribir para expresar aprendizajes y manifestarlos en un determinado contexto, en este caso el académico. Estos conocimientos se desarrollan en un proceso formativo en el campo académico y la práctica constante. Inicialmente, en la escuela se dan las primeras bases y luego se fortalecen en el transcurso de la vida académica y profesional. En suma, se requiere de una adecuada orientación por parte de los docentes hacia los estudiantes para la adquisición de estas habilidades y conocimientos en alfabetización de orden superior desde las etapas tempranas en su formación.

Teniendo en cuenta este breve contexto, este capítulo se centra en el abordaje de las dificultades de comprensión lectora que afectan la producción escritural en el proceso de aprendizaje en modalidad virtual de los estudiantes de educación superior. El abordaje se hará desde la perspectiva de la alfabetización académica. Esto porque el desarrollo de competencias comunicativas como la lectura y la escritura son una de las formas con las que cuenta el estudiante para el acceso al conocimiento, su apropiación y aplicación en diferentes situaciones como se mencionó antes. Sobre todo, porque la lectura y la escritura se conciben como habilidades comunicativas en el campo académico y disciplinar acorde a las exigencias del contexto académico, disciplinar y científico. Estas habilidades se asumen desde la destreza del estudiante para escribir. Además, este aprendizaje posibilita a los estudiantes pertenecer a comunidades académicas y científicas, como bien lo señalan Carlino (2005), Freire (1985), Serafini (2007), Cassany (2006, 2013), Sánchez Upegui (2011) y muchos otros autores que precisan que la alfabetización académica es una estrategia, un modo y también un mecanismo de ser parte de las comunidades del conocimiento y la ciencia.

Al respecto, hay que señalar que las dificultades en lectura están dadas desde muchos factores como los psicológicos, metodológicos, de orden de la alfabetización superior; factores cognitivos, físicos y de sentimientos. Entre los aspectos psicológicos pueden destacarse la motivación, la concentración, el gusto por la lectura, entre otros. En los cognitivos pueden encontrarse capacidades para leer, capacidades para comprender, inferir, interpretar; identificar ideas centrales, hipótesis, capacidad para relacionar ideas, capacidad para comparar, entre otros factores. En los aspectos metodológicos se encuentran la aplicación de técnicas y estrategias para leer, entre las que se destacan el

subrayado, tomar apuntes, elaborar diferentes tipos de esquemas, resumir, glosar, elaborar fichas de lectura, escribir a partir de lo que se lee, entre otros. En los aspectos físicos se encuentran inadecuados ambientes de lectura, capacidad auditiva, adecuada vista, entre otros. Y en los factores de alfabetización superior se hallan apropiación del código<sup>14</sup> lingüístico, apropiación de conectores, aplicación de técnicas de lectura como las que propone Cassany (2006). Por ende, leer supone la activación de diferentes estrategias, prácticas y acciones que le permitan a quien lee, por ejemplo, acercarse al objetivo del texto, comprender, identificar el género textual y comprenderlo desde diferentes niveles de lectura como el literal, el inferencial y el crítico.

Desde el contexto de la lectura, puede decirse que las dificultades pueden estar dadas desde los factores anteriormente nombrados, solo que aplicado al proceso escritural. En este caso los factores psicológicos, por ejemplo, se dan por la frustración de no saber cómo iniciar, motivaciones para escribir, etc. Los factores cognitivos pueden darse por carecer de las capacidades asociadas al proceso de la escritura que dificultan el que un estudiante desarrolle y construya textos escritos. En los aspectos físicos se relacionan situaciones como no contar con espacios adecuados y tampoco contar con herramientas para escribir. Desde el punto de vista de la alfabetización superior pueden aparecer aspectos como el escaso dominio del código escrito, escaso conocimiento de las reglas lingüísticas y gramaticales para escribir, escaso conocimiento sobre la lengua, entre otros factores que afectan y dificultan el proceso lector.

## **1. La lectura en la educación superior**

Inicialmente se puede afirmar que sobre lectura existen múltiples concepciones según el punto de vista y el objetivo con el cual se quiera abordar. Se encuentran definiciones desde diferentes escuelas y perspectivas, pues desde la literatura cada escritor da sus puntos de vista de cómo asumen la lectura; por ejemplo, el estructuralismo tiene su mirada, la semiótica aporta su propia definición, y, de igual modo, la hermenéutica ofrece su teorización sobre la lectura; y, así sucesivamente, se hallarán otras definiciones en la literatura. Por tanto, habrá tantas definiciones por lo que la lectura puede afirmarse tiene diferentes sentidos y significados que enriquecen su importancia en el desarrollo y formación del estudiante en su vida académica. Para este trabajo

---

<sup>14</sup> La apropiación del código se refiere al uso de una lengua en específico, en este caso el español y su estructura gramatical y lingüística.

interesa el abordaje desde la perspectiva de la alfabetización académica. Y una de ellas es la que ofrece Cassany (2006), quien afirma que la lectura se asume como un proceso de comprensión mediante el desarrollo de varias destrezas mentales o procesos cognitivos que requieren el establecimiento de relaciones, anticipaciones a lo que dirá un escrito, aportar los conocimientos previos del lector, formular o plantear tesis o hipótesis y verificarlas, elaboración de inferencias para la comprensión de lo que solo se sugiere con el fin de posibilitar la construcción de sentidos a partir de un proceso lector crítico.

Ahora bien, la lectura en educación superior se orienta desde procesos de nivel literal, inferencial y crítico. En el primero, destacan Gordillo Alfonso y Flórez (2009), el lector identifica la información central del texto como información relevante, palabras clave, ideas centrales, el objetivo del texto, el tema e ideas que lo desarrollan. En la lectura inferencial, el lector establece relaciones, descubre significados ocultos o subyacentes, descubre hipótesis, compara, adivina situaciones o asuntos que se abordarán más adelante en el texto e interpreta el lenguaje abstracto, recursivo y figurativo que usa el escritor. Y en la lectura crítica el lector emite juicios valorativos a partir de la lectura, asume posturas, acepta o cuestiona los planteamientos del texto. Para este tipo de lectura, Cassany (2006) plantea 22 técnicas de lectura que organiza en tres categorías: mundo del autor, género discursivo y las interpretaciones. Estas técnicas permiten al lector, primero, comprender lo que el autor pretende con el texto, quién es, cuáles son sus motivaciones para escribir, de qué modo usa la escritura y el lenguaje, qué registros lingüísticos deja ver, qué dice el autor de sí mismo; comprender su posicionamiento y su subjetividad; determinar las conexiones sociales, geográficas, espaciales y temporales del texto, entre otros aspectos. En un segundo nivel, de acuerdo con Cassany (2006), es preciso conocer el género, su estructura, la jerarquía informativa del texto, las voces que el autor incorpora, los personajes y nombres que intervienen en el texto, e identificar y comprender las palabras disfrazadas o las máscaras del lenguaje. Estos aspectos posibilitan explorar y valorar el texto desde lo que este dice y construye a partir de su tejido de información y significados. Y, por último, está el mundo de las interpretaciones, que en esencia consiste en que el lector sea un actor protagónico y participativo en el proceso de lectura. En este apartado, según Cassany (2006), el lector determina sus propósitos, expresa sus acuerdos y desacuerdos, expresa sus aprendizajes, determina su rol como lector y expresa sus juicios valorativos en relación con el texto. Estas técnicas, ante todo, son guías y estrategias orientadoras para que el lector realice una actividad cognitiva inmersiva en el texto y lo comprenda a partir de lo que el autor dice a partir de lo que es, piensa, propone, cuestiona y plantea.

## 2. La escritura en la educación superior

La escritura, así como la lectura, es otra actividad fundamental en los procesos educativos de educación superior, ya que mediante ella el estudiante adquiere, construye, socializa y visibiliza el conocimiento y los aprendizajes de su disciplina y los que requiere para su desempeño personal, social, laboral, empresarial, académico o científico. Esta mirada parte de los postulados de la alfabetización académica, en la cual se expresa que cada disciplina requiere enseñanzas y prácticas escriturales acordes a la expresión de cada área de conocimiento. En este sentido, Caldera y Bermúdez (2007) conceptualizan la alfabetización académica como las “actividades y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento” (p. 248). Ahora, sobre escritura, como en lectura, se encuentran muchas definiciones sobre esta actividad y ejercicio académico de aprendizaje. Al respecto, daremos algunos conceptos. Cassany (2013) indica que la escritura consiste en “ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas”, y esto implica, por ejemplo, redactar una carta, un resumen, una hoja de vida, una queja o solicitud de petición, un comentario, un artículo, etc. (p. 13). En este enfoque, la escritura es una habilidad de expresión que se materializa en una página o en un Word (texto electrónico) o cualquier otro medio de comunicación escrita, pero que posibilita materializar y compartir un pensamiento, idea o sentimiento. Entre tanto, Narvaja de Arnoux et al. (2013) asumen la escritura como

Un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, en el que se van dando distintos subprocesos mentales a través de los cuales el escritor lleva a cabo diversas operaciones: recupera conocimientos previos de su memoria, construye una idea de la tarea por resolver y de su destinatario, planifica su escrito, escribe y corrige. (p. 136)

La anterior definición indica que la escritura es una actividad mental, es decir, se parte desde una visión de la psicología cognitiva que involucra acciones y operaciones psicológicas. Y se rescata que la escritura se asume como un proceso o como momentos que autores como Serafini (2007), Cassany (2013), Díaz (2009), Flórez Romero y Cuervo Echeverri (2005) y Sánchez Upegui (2011) concuerdan en estos tres momentos de la escritura: preescritura, escritura y posescritura. Esto quiere decir que la escritura es una actividad de planificación, redacción y edición o corrección.

De este modo, tanto lectura como escritura en el contexto académico son actividades y ejercicios que normalmente están articuladas; esto, por ejemplo, porque se escribe un ensayo a partir de una lectura o varias lecturas,

se elabora un resumen o un comentario teniendo como punto de partida una lectura, o se evalúa a partir del contenido y unos ejes temáticos teniendo como base un texto o lectura determinada. Por lo que estas habilidades comunicativas son actores fundamentales en la vida académica.

De ahí que se siga reflexionando, investigando sobre estas habilidades que, para el estudiante, y también para el docente, presenta diversos tipos de dificultades a la hora de abordarlas y enfrentarlas. Es importante señalar que esta es una preocupación que no es nueva, pues como manifiesta Ponce Naranjo (2016) dichas “dificultades relacionadas a la escritura no son un tema ni una problemática de actualidad; en realidad es un punto muy discutido desde hace mucho y desde diferentes ámbitos” (p. 262). Por tanto, sigue generando preguntas, dudas, inquietudes y reflexiones de por qué a los estudiantes, sobre todo, les genera temores, vacilaciones y bloqueos que afectan su aprendizaje y apropiación del conocimiento. De ahí que en este texto se presentan algunas dificultades de lectura y escritura que se dan en el ámbito de la educación superior modalidad virtual.

También, es importante anotar que la metodología aplicada fue un enfoque metodológico de carácter cualitativo no experimental y transeccional, dado que se realizó un análisis empírico (inductivo y deductivo) a partir de la recolección de información a docentes y estudiantes mediante la aplicación de encuestas. Los docentes y estudiantes seleccionados tienen o tuvieron vinculación con la Fundación Universitaria Católica del Norte. A ellos se les compartió una encuesta vía correo electrónico. Dicha encuesta se envió a un total de 130 docentes, de los cuales respondieron 9. Y a los estudiantes se les envió, acudiendo al apoyo de los docentes líderes de los cursos, quienes la reenviaron. De este ejercicio, se obtuvo un total de 90 respuestas por parte de los estudiantes. Esto permitió recoger información acerca de percepciones de las dificultades de la lectura y la escritura desde la perspectiva de los docentes y la perspectiva de los estudiantes.

A continuación, se presentan los resultados del estudio realizado a partir de las dificultades que expresan docentes y estudiantes asociadas con las habilidades comunicativas de lectura y escritura.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Dificultades de lectura y escritura de los estudiantes en el contexto de educación superior modalidad virtual**

Como bien se mencionó antes, para la identificación de dificultades

relacionadas con el proceso lectoescritural se aplicó una encuesta a docentes, teniendo presente los siguientes aspectos orientadores: dificultades de lectura evidenciadas por parte de los estudiantes, aplicación de métodos de lectura en los estudiantes, dificultades de lectura crítica presentes en los estudiantes, según los docentes, dificultades presentadas por los estudiantes en la escritura, implementación de estrategias de enseñanza para el aprendizaje de la escritura y la lectura. Es importante tener presente que la información recolectada se presenta en el contexto de la Fundación Universitaria Católica del Norte, modalidad educación virtual. Y a los estudiantes también se les indagó sobre las dificultades que presentan a la hora de comprender un texto.

Se anota que se asume por dificultades lectoras los aspectos que afectan el adecuado desempeño de los estudiantes durante el ejercicio de abordaje de contenidos y la comprensión de textos. Esto condiciona el aprendizaje de los estudiantes y la apropiación del lenguaje de una determinada disciplina. Considerando lo anterior, a continuación, se relacionan las dificultades que los docentes manifiestan y detectan en sus estudiantes cuando revisan y evalúan sus tareas y actividades de aprendizaje. Es importante anotar que estos resultados se dan a partir de las respuestas de 9 docentes que participaron en el estudio y respondieron la encuesta que se les solicitó diligenciar de manera voluntaria. Y se realiza un complemento con las respuestas de 90 estudiantes que participaron mediante la resolución de una encuesta que se les compartió y contestaron de modo voluntario.

Estas dificultades están asociadas a los siguientes aspectos: actitud hacia la lectura por parte del estudiante, dificultades de identificación de información básica, dificultades en lectura extratextual, lectura inferencial y lectura crítica, así como también se evidenciaron dificultades psicológicas y factores personales, acceso a la información y materiales de estudio; el formato de lectura y las condiciones espaciales son aspectos que, según tanto docentes como estudiantes, afectan la lectura y los adecuados procesos de comprensión.

### **3.2. Dificultades en identificación de información básica (lectura literal)**

Estas dificultades se asocian con la lectura literal. Este tipo de lectura según Gordillo Alfonso y Flórez (2009), Cervantes Castro et al. (2017) y García García et al. (2018) se comprende como aquella que permite el reconocimiento e identificación de la información básica y explícita de una determinada lectura sin un esfuerzo activo mental y cognitivo e intelectual de quien lee. En este tipo de lectura, el lector reconoce ideas centrales, palabras clave y es una

lectura centrada en la información propiamente dicha del texto. En este sentido, según la información de los docentes, los estudiantes al presentar sus actividades de aprendizaje evidencian carencias de lectura literal como solo realizar una “lectura exploratoria” en la que no logran identificar información esencial, como palabras clave o datos relevantes de una lectura determinada. Además, la forma como presentan y entregan los trabajos de aprendizaje lleva al docente a “presumir que los estudiantes no leen” las orientaciones o instrucciones que se les comparte para el desarrollo de una determinada actividad, por lo que no dan respuesta a trabajos que se les solicita, según indican algunos docentes encuestados.

De igual modo, las respuestas de los docentes dan cuenta de la “falta de identificación de las ideas centrales de una lectura”, lo que muestra que el estudiante presenta falta de orientación para realizar lecturas siguiendo un patrón de lectura a partir de unas bases y estrategias de comprensión lectora. Otros realizan una lectura tipo escáner en el que solo ojean los textos sin identificar lo que el texto ofrece. Este tipo de respuestas de los docentes dan cuenta de que aún los estudiantes en la universidad deben fortalecer este tipo de habilidades asociadas a un nivel básico y primario de lectura, como es el acercamiento al texto desde su información esencial. Pero este desarrollo es necesario que esté apoyado por el docente, que es el guía y mediador en este proceso. Es importante precisar que la lectura es una habilidad comunicativa que le permite al estudiante acercarse al conocimiento y apropiarse de él desde una perspectiva de la alfabetización académica, como bien señala Sánchez Upegui (2011), que esta le permite al estudiante apropiarse del conocimiento y usarlo en un contexto académico y científico.

Por su parte, los estudiantes también expresan dificultades en este tipo de lectura; por ejemplo, expresan que es necesario varias lecturas para identificar asuntos centrales del texto o leerlo varias veces para un mediano acercamiento al texto. Estas dificultades relacionadas con la identificación de información básica también se corresponden con dificultades de lectura literal, escaso bagaje cultural del estudiante o saberes previos, escaso léxico o variedad lingüística y escaso conocimiento del tema que debe abordar. Este tipo de dificultades se materializan o se hacen latentes en expresiones de los estudiantes como “me toca repasar mucho”, “debo releer muchas veces para comprender”, al leer “textos muy difíciles, como tiene demasiadas palabras nuevas, debo buscar en el diccionario para acercarme medianamente al texto”, enfrentarse a “lecturas con tecnicismos” que dificultan el acceso a la lectura. Así mismo manifiestan que les cuesta “identificar palabras clave”, “ideas centrales, oraciones importantes e información relevante en el texto”

o el “tema de una determinada lectura”. Este tipo de afirmaciones corroboran y reafirman las dificultades que los docentes detectan a la hora de valorar y evaluar los trabajos y actividades escriturales de sus estudiantes.

En las anteriores expresiones, se identifican dificultades, por parte de los estudiantes, relacionadas con léxico, semántica, escaso conocimiento del saber disciplinar, dificultad de memorización y retención de la información. Esta inferencia la corroboran algunos estudiantes al afirmar que efectivamente presentan dificultades de “retención” de información, así como dificultades de “memoria”, “poca retentiva”. Esta situación puede estar asociada a dificultades psicológicas como la concentración, la desmotivación o falta de interés por determinados temas de aprendizaje. Estas dificultades también pueden denotar ausencia de aplicación de estrategias de lectura que ayuden en la identificación de información relevante.

En las anteriores expresiones se identifican dificultades por parte de las estudiantes relacionadas con léxico, semántica, escasa enciclopedia del saber disciplinar o conocimientos, dificultad de memorización y retención de la información. En resumidas cuentas, los estudiantes expresan dificultades de lectura que están asociadas con la identificación de información básica que ofrece el texto acerca de una determinada disciplina o área del conocimiento; identificación de la información, entre las que se destacan oración principal de un párrafo, palabras clave, variedad léxica, bagaje cultural y biblioteca del conocimiento o saberes previos. Todos estos aspectos ponen de manifiesto que los estudiantes llegan con muchos vacíos de lectura a la educación superior.

### **3.3. Dificultades de lectura extratextual**

Este tipo de lectura, según Pérez Salazar (1997), tiene como propósito intentar “ubicar un enunciado, o un conjunto de enunciados, como campo referencial explícito en el cual, se supone, debe inscribirse la lectura del texto de base” (p. 8). Dicho de otra manera, se comprende el texto a partir de las informaciones que el texto le ofrece al lector, aprovechando los conocimientos que este tiene a partir de las referencias e informaciones que ofrece el texto en su conjunto y tema desarrollado. Este tipo de dificultades se destaca en este escrito y análisis puesto que un solo docente lo nombró. Sobre todo, porque la lectura extratextual pone en juego la comprensión. Esta, además, permite evidenciar cómo el estudiante materializa sus habilidades de lectura para el entendimiento del texto a partir de la articulación de la información y datos explícitos, así como los saberes

que posee sobre dichas referencias que le ofrece el texto.

### **3.4. Dificultades de lectura inferencial**

Retomando a Cervantes Castro et al. (2017), este tipo de lectura se caracteriza por el descubrimiento de sentidos, establecimiento de “relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito” (párr. 18). Lo anterior, es el paso siguiente de la lectura literal; primero, se identifica la información explícita y fundamental en el desarrollo del texto o estructural, que también algunos denominan codificación; y, posteriormente, se pasa a un proceso de escarbar los sentidos y significados de la lectura. Inferir significa, según Gómez de Silva (1998): “deducir, encontrar la deducción lógica, producir significados” (p. 376).

Desde esta perspectiva, los docentes manifiestan que los estudiantes en sus trabajos revelan dificultades para “identificar hipótesis”, “establecer relación de ideas”, “inferir sentidos y significados, por ejemplo, de frases o afirmaciones de los autores que denoten un significado especial”, “carencia de interpretación de las orientaciones que le brinda el docente para la realización de algún trabajo específico, lo que les dificulta el desarrollo de la actividad y apropiarse de un texto o concepto determinado”. Ahora, para lograr una lectura inferencial el lector estudiante requiere tener conocimientos previos, por ejemplo, conocer el significado de las palabras. Esta es una condición básica para la producción de sentidos y significados. Se puede anotar que, si al estudiante le cuesta identificar la información explícita del texto y determinarla, por supuesto que esto afectará el que pueda descubrir y producir significados, así como inferirlos. Máxime cuando se asume la lectura de modo integral, como un proceso que requiere codificación y decodificación de los signos lingüísticos.

Por su parte, los estudiantes expresan que les cuesta “establecer relaciones en el texto”, “dar significado a oraciones o frases”, ya que muchas veces los “profesores les expresan que lo expresado o escrito en el trabajo no es la interpretación o sentido correcto”. Incluso, manifiestan que les “cuesta elaborar un escrito que el profesor les asigna a partir del sentido que comprendieron y le dieron al texto”. A nivel general, las encuestas revelan que existen vacíos por parte de los estudiantes al momento de leer de modo inferencial. Esto se puede evidenciar en expresiones como “poca comprensión”, “entiendo poco” y “no comprendo fácilmente el contenido”.

El pasar a un nivel de lectura más exigente como el inferencial es claro que este tipo de actividades comprensivas demandan habilidades cognitivas

del estudiante más preparadas y formadas. Esto implica conocimientos semánticos, saberes previos, conocimientos preestablecidos y habilidades cognitivas, tales como habilidades relacionales, habilidades comparativas y habilidades anticipatorias, entre otras. No obstante, los docentes denotan que en este nivel también es necesario fortalecer y realizar ejercicios que le permitan al estudiante un acceso al texto para identificar, reconocer y producir sentidos y significados del texto a partir de lo inferencial.

### **3.5. Dificultades de lectura crítica**

Para Cassany (2006), la lectura crítica consiste en establecer relaciones entre el texto y el contexto, lo que implica adentrarse en el mundo del autor, comprender el género discursivo y asumir un rol de lector con visión valorativa e inmersiva en el texto. Así este tipo de lectura le permite al lector tomar postura, juzgar el texto y plantearse preguntas constantemente. La lectura crítica presupone también por parte del lector, en este caso el estudiante, poner en juego sus habilidades de lectura literal e inferencial, porque de lo contrario para asumir posturas y elaborar juicios valorativos o evaluativos le será difícil debido a que no hay una adecuada apropiación del texto.

Para realizar este tipo de lectura, Cassany (2006) propone 22 técnicas de lectura crítica, las cuales se compartieron con los docentes en el instrumento tipo encuesta. Y al respecto, indicaron que en las técnicas donde mayores dificultades se presentan son las siguientes: identificación del propósito de la lectura (al estudiante le cuesta identificar el autor para qué escribe el texto), análisis de la jerarquía informativa (al estudiante le cuesta identificar la organización estructural y organizacional del texto), identificación del género discursivo (al estudiante se le dificulta descubrir la clasificación discursiva del texto o cómo está escrito; por ejemplo, si es un ensayo o un artículo), identificación del posicionamiento del autor (se le dificulta determinar la postura del autor al estudiante con respecto al tema abordado), identificación de la subjetividad del autor (le cuesta al estudiante identificar creencias, lo que el autor dice de sí mismo, así como sus pensamientos) y análisis de las voces incorporadas (al estudiante se le dificulta identificar la intertextualidad del texto o la polifonía de voces pero además analizarlas y determinar la funcionalidad de cada voz que se hace presente en el texto).

De acuerdo con los datos recolectados, se puede notar que, si el estudiante presenta dificultades en el nivel inicial de lectura, luego a medida que se le soliciten niveles de lectura más exigentes, como inferir sentidos, la comprensión lectora será aún más difícil y le costará entender el texto y acceder a

sus significados. Igual, le sucederá con la lectura crítica, pues se le dificultará emitir juicios, valorar y evaluar el texto. Por consiguiente, es necesario implementar estrategias por parte del docente que le permitan al estudiante este proceso de comprensión lectora y supere sus dificultades.

En lectura crítica es conveniente anotar que los estudiantes no expresen dificultades asociadas a este tipo de lectura. Esto se puede deber a que los docentes no hacen explícito al estudiante este tipo de lectura o no la asignen con frecuencia o no se dé la respectiva orientación. Ahora bien, el hecho de que no lo expresen no significa que no tengan vacíos o dificultades en este aspecto. Antes, por el contrario, es llamativo que los estudiantes no logren identificar las carencias que afectan su proceso de lectura y debida comprensión. Porque las voces de los docentes sí dejan ver los vacíos que los estudiantes tienen a la hora de abordar una lectura desde un sentido o con sentido crítico.

### **3.6. Dificultades de lectura por parte de los estudiantes a partir de factores personales**

Al hablar de aspectos psicológicos, se alude a las acciones y situaciones mentales que afectan al estudiante para leer de manera atenta un texto. En este sentido, algunos docentes expresan que los estudiantes evidencian escasa concentración, puesto que no leen de manera cuidadosa y atenta un texto determinado o una orientación específica para la realización de una actividad de aprendizaje. Otros docentes manifiestan que el modo como presentan los trabajos denota desinterés por la lectura y, en algunos casos, apatía. Este tipo de factores personales asociados a lo psicológico y a lo actitudinal puede significar escasas habilidades para leer de modo comprensivo; por tanto, afecta lo motivacional e interés por el aprendizaje.

En los datos suministrados por estudiantes que dieron respuesta a la encuesta solicitada, se evidencia que a la hora del estudiante realizar ejercicios y actividades asociadas a la comprensión lectora, también intervienen factores personales que afectan y dificultan el respectivo abordaje del texto desde este tópico. Algunos de estos factores son lo ambiental, factores psicológicos y el texto mismo o la lectura. Lo ambiental se refiere a aspectos del espacio, ambiente y entorno físico que afectan la comprensión lectora; mientras que los factores cognitivos se refieren a aquellas situaciones que afectan la concentración y el entendimiento que inciden directamente en comprender una lectura. Desde esta perspectiva, y sobre el primer factor asociado a lo ambiental, indican los estudiantes que hay aspectos como que el lugar de

estudio debe estar acondicionado para la lectura, debe tener adecuada luz, reinar el silencio y primar la soledad. Si se cumplen estas condiciones, consideran los encuestados que se logrará leer de manera pertinente y se tendrá acceso al texto.

En el factor psicológico intervienen asuntos asociados a la memorización y concentración. Este factor permite la comprensión mediante diferentes herramientas que el docente dispone y comparte al estudiante para el desarrollo de sus habilidades lectoras (Pérez Lo Presti, 2007). En este factor, los estudiantes relacionan los siguientes aspectos: “dificultad para memorizar la información que leo”; “poca retentiva”, “dificultad de concentración”; “desconcentración con frecuencia, lo que me obliga a leer muchas veces”; “dificultad de retención de palabras que son importantes”. En lo psicológico se infieren aspectos asociados a la comprensión, como la dificultad de memorización, que de acuerdo con las voces de los estudiantes tiene una alta incidencia en la comprensión por la dificultad de grabar y guardar en el cerebro la información que ofrece el documento que se lee. De igual modo, emerge la dificultad de concentración, que es otro factor significativo porque obliga al estudiante a volver a leer una y otra vez. Se puede notar que memorización y concentración son dos aspectos importantes en el ejercicio de comprensión lectora. Estos factores están directamente relacionados con lo psicológico, puesto que bloquean al estudiante el acceso a la información para guardarla o almacenarla en su memoria.

También, aparecen factores cognitivos tales como “poca comprensión”, “no comprender bien los textos”, “entiendo poco y me toca repasar mucho” y “no comprender fácilmente el contenido”. Estos aspectos cognitivos, que evidencian los estudiantes, se relacionan con la dificultad para articular los saberes previos que cada estudiante posee con los conocimientos nuevos que se extraen de las fuentes de información y contenidos de aprendizaje.

Otro factor que incide en la comprensión lectora es el poco léxico que poseen algunos estudiantes y lo semántico. En este caso, la escasez léxica o de vocabulario se constituye en un factor que le impide al estudiante adentrarse de una manera comprensiva en el texto porque le dificulta aproximarse a los sentidos, significados, connotaciones e intencionalidades de lo que el texto quiere comunicar. Al respecto, los estudiantes señalan que deben afrontar “lecturas con muchos tecnicismos”; “textos con estructuras complejas y lenguaje técnico”; “lenguaje técnico de acuerdo con la carrera”; “textos

muy técnicos”; “textos con demasiado jergón<sup>15</sup> y crípticos<sup>16</sup>”, “palabras propias de la disciplina y me toca buscar en el diccionario”. Si se puede notar en los testimonios de los estudiantes, el lenguaje especializado y disciplinar es otro factor que dificulta esta comprensión, lo que en muchos casos genera desmotivación en el estudiante, llevándolo a presentar actividades y tareas de aprendizaje de regular calidad o distantes del desarrollo de capacidades y competencias que lo prepararán para escenarios laborales, sociales, empresariales y otro tipo de escenarios que demanda la sociedad actual.

### **3.7. Dificultades de comprensión lectora a partir del texto, su presentación, formato y acceso a las fuentes de información**

Es conveniente recordar que este estudio se realizó en la Fundación Universitaria Católica del Norte, institución de educación superior que presta su servicio educativo de modo virtual 100 %. Esto significa que la interacción entre docente y estudiante se da a través de la mediación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Así mismo, el estudiante lleva a cabo su aprendizaje aprovechando estos recursos y se vale de las TIC, por ejemplo, para el acceso a fuentes de información y aprendizaje. Esto quiere decir que muchas lecturas las encuentra en la red. Por lo que estas fuentes de información, conocimiento y aprendizaje las aprovecha el estudiante y las lee en formatos digitales para la apropiación de su disciplina y objeto de formación, así como para el desarrollo de competencias para las cuales se está preparando.

De acuerdo con lo anterior, es llamativo que los estudiantes manifiesten que los formatos digitales sean un factor que favorece o desfavorece la comprensión lectora. Según expresan, un factor que incide negativamente en la comprensión lectora es el formato del texto cuando en su diseño original ofrece una “letra pequeña”, “formatos electrónicos de lectura poco amigables o difícil manipulación”, “fuentes de letras chiquitas”, “lecturas en PDF con letras borrosas”. Estos testimonios muestran que en algunos casos a los estudiantes se les suministran lecturas que son poco amigables para leer y exigen del estudiante un esfuerzo mayor en sus sentidos, especialmente, el de la vista para obtener la información que el texto ofrece.

---

<sup>15</sup> De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2014), la palabra jergón connota persona pesada, tosca y perezosa, por lo que se puede inferir que para el estudiante se trataría de un texto pesado o difícil de leer por su léxico técnico y especializado que le dificulta la comprensión lectora.

<sup>16</sup> El término críptico significa oscuro, enigmático (Real Academia Española, 2014). Para el estudiante, en su proceso lector, críptico significaría texto de difícil comprensión, metafóricamente sería un texto sellado como las cartas que Hermes le entregaba a los mortales enviados por los dioses. Esta es una posible inferencia que se puede dar a partir de lo que los estudiantes brindan en sus testimonios, producto de sus experiencias y vivencias con la lectura y su proceso de aprendizaje.

También, hay otros factores relacionados con el formato digital que afectan la comprensión lectora. Al respecto, los estudiantes señalan que “la lectura en la pantalla es agotadora e irrita la visión”, “las lecturas en un computador generan cansancio visual” y las lecturas son “poco interactivas”. Estas respuestas confirman que el realizar procesos de lectura, largas horas en un computador, genera agotamiento en los lectores y, en este caso, se convierte en un obstáculo para el estudiante comprender los conceptos a los cuales accede y se apropie de ellos. Estos, más que ser datos reveladores, se constituyen en testimonios que confirman que la lectura en medios digitales afecta, sobre todo, el sentido de la vista y, por ende, es un factor que también se constituye en una dificultad de comprensión lectora.

### **3.8. Dificultades de escritura en los estudiantes**

La escritura es una competencia comunicativa fundamental para el aprendizaje en el contexto universitario. Especialmente, porque alrededor de ella se tejen actividades, prácticas y tareas que le permiten al estudiante evidenciar la apropiación de los conceptos, contenidos y temáticas abordadas en un determinado curso. Por ello, la competencia escritural es necesaria en el contexto de la vida académica. No obstante, muchos estudiantes que ingresan a la universidad aún presentan falencias en esta habilidad lo que les dificulta comunicar sus aprendizajes y evidenciar la adquisición de competencias en la disciplina en que se están profesionalizando o preparando para el contexto social, cultural, laboral y empresarial.

De este modo, para identificar estas dificultades que se presentan en el contexto universitario de una institución de educación superior de modalidad virtual, como lo es la Fundación Universitaria Católica del Norte, se preguntó a docentes y estudiantes por las principales dificultades que se les presentan a la hora de escribir un texto. En sus respuestas se identifican las siguientes problemáticas que impiden que los estudiantes desarrollen la práctica escritural en el contexto universitario y presenten escritos acordes a las exigencias planteadas por sus docentes.

Estas dificultades escriturales en el contexto universitario, según los datos recopilados y ofrecidos por docentes y estudiantes, se pueden ubicar en los siguientes aspectos: ausencia de práctica de lectura, uso de estructuras retóricas, dificultades con uso del tiempo, planeación del proceso escritural, inicio del escrito; dificultades de riqueza léxica, dificultades semánticas, dificultades de cohesión y coherencia, dificultades ortográficas, dificultades de conocimientos gramaticales y código lingüístico, desconocimiento de géneros

discursivos, desconocimiento de estructuras textuales, dificultades de búsqueda y uso de fuentes de información, uso de normas escriturales y factores personales y dificultades de conocimientos técnicos y manejo de los recursos.

### **3.9. Dificultades en el uso de estructuras retóricas**

La retórica, según Sánchez Upegui (2011), se concibe como una actividad discursiva que se vale de recursos y expresiones instrumentales a partir del uso del lenguaje para influir en el lector y alcanzar la meta o propósito comunicativo (p. 47). De acuerdo con este autor, la retórica tiene que ver con persuasión, argumentación, influencia, uso del discurso y uso y aplicación de un lenguaje elocuente. Desde esta perspectiva, el discurso posee una estructura que permite la organización de los actos comunicativos. Ampliando lo anterior, Sánchez Upegui (2011) indica que esta puede presentarse en 5 momentos: inicio o precisión del tema, disposición u organización de las ideas, elocución o normas de presentación del discurso y manejo del lenguaje, memoria o almacenamiento de la información para no olvidar lo que se tiene que decir y pronunciación, que está relacionado en cómo se expresa el discurso y se le comparte al lector para la generación de efectos. A su vez en la construcción del discurso, el escritor organiza y aplica unos pasos y secuencias discursivas que posibilitan dicha estructuración para posibilitar el entendimiento y comprensión del lector o a quien va dirigido el mensaje.

Teniendo presente lo anterior, tanto docentes como estudiantes manifiestan que al momento de escribir se les dificulta seguir una estructura retórica que se vea reflejada en los siguientes testimonios: “estudiantes en alto grado<sup>17</sup> no siguen las estructuras retóricas de los géneros discursivos para la redacción del texto que se les pide para la elaboración de escritos”; “como estudiante me cuesta dar una estructura retórica al discurso”; “no es fácil dar una estructura al texto y a lo que quiero decir”.

Si se tiene en cuenta lo que expresa Sánchez Upegui (2011), puede comprenderse que a la hora de escribir a los estudiantes se les dificulta dar una organización al texto. Por ejemplo, escribir estableciendo un orden secuencial al texto que puede ser: resumen, introducción, desarrollo temático, cierre y conclusiones. Esta es un tipo de estructura que obedece a una intención comunicativa y de aprendizaje. Porque también existen otras organizaciones textuales que obedecen a unos propósitos comunicativos como artículos académicos o científicos, y su estructura puede ser: resumen, palabras clave, in-

---

<sup>17</sup> Este es un testimonio que se trae tal cual de modo literal como lo expresó el encuestado. Cuando habla de alto grado se refiere a que la mayoría de los estudiantes no siguen estructuras retóricas cuando se les asigna una actividad escritural.

roducción, metodología, resultados, discusión, conclusión.

Además, también está la estructura de contenido como lo es por ejemplo la definición temática, tesis o planteamiento de desarrollo del escrito, objetivo, ideas centrales o subtemas que desarrollarán el tema y el planteamiento del punto de vista, argumentos o explicaciones que desarrollen el tema. Esto se evidencia en los anteriores testimonios que muestran las dificultades para el desarrollo escritural que se requiere para dar una adecuada organización discursiva al texto que posibilite al lector la comprensión. No obstante, el estudiante puede evidenciar esta dificultad por varias razones: falta de formación, falta de práctica escritural o escribir de forma afanada sin la suficiente atención en la redacción y realización de las actividades por cumplimiento sin una conciencia de aprendizaje e interés en el uso de un lenguaje elocuente y persuasivo hacia el lector.

### **3.10. La ausencia de lectura y comprensión lectora como dificultad escritural**

Lectura y escritura son dos habilidades comunicativas que se alimentan mutuamente o están relacionadas. Para la escritura es necesario leer. Estas prácticas permiten fortalecer la escritura, orientarla, pues a la hora de escribir, el escritor consulta, indaga y se alimenta de diferentes fuentes de información. Por un lado, nutre el tema sobre el cual se escribe, y por otro ayuda en el estilo de quien escribe, en el fortalecimiento gramatical, en el enriquecimiento léxico y en el enriquecimiento semántico, entre otros muchos factores que contribuyen el proceso lector en la escritura.

Precisamente la ausencia de lectura se ve reflejada en los siguientes aspectos, según los estudiantes: “falta de lectura”; “no estar acostumbrado a leer”, “repetición de palabras”, “corto vocabulario”, “falta de vocabulario”, “encontrar las palabras adecuadas”, “uso de lenguaje académico”, “uso de tecnicismos”, “variedad de palabras”, “ausencia de léxico”, “falta de léxico”, “uso de sinónimos” y “dificultad para la identificación de palabras clave”. Estos testimonios muestran el escaso hábito lector de los estudiantes, especialmente porque la lectura es una práctica que aporta al enriquecimiento lexical y semántico, y, por supuesto, que el leer poco se constituye en una barrera para comprender y también para escribir, porque al desconocer, primero, las palabras y, segundo, su significado se dificulta la expresión y construcción del mensaje que se desea comunicar al lector o desarrollar una actividad de aprendizaje mediante la escritura.

En este sentido, los estudiantes son conscientes de la importancia de

la lectura en la redacción de un texto o trabajo escrito. Y cuando se les pregunta por las principales dificultades escriturales uno de los factores que señalan es la falta de comprensión lectora. Esta se evidencia en los siguientes testimonios: “falta de lectura para realizar las tareas”, “falta de lectura para responder a lo que el profesor pide”, “comprensión del texto que se lee para las tareas solicitadas”, “falta de comprensión de las lecturas que piden los profesores”. Se puede notar que lectura y escritura son habilidades relacionadas y que tanto la una como la otra influyen en el aprendizaje del estudiante y apropiación del conocimiento y su disciplina, pero también afecta su desempeño académico. Es decir, que en el contexto académico lectura y escritura también se asumen como un modo de evaluación que da cuenta de cómo los estudiantes se apropian de los conocimientos que se les facilita mediante la lectura y desarrollo de actividades de aprendizaje. La aplicación de algunas técnicas y estrategias de lectura también se constituye en dificultades que afectan el proceso escritural como la “realización de fichas de lectura”, “elaboración de resúmenes” o “elaboración de informes de textos”. Esto da cuenta de que, en muchos casos, el estudiante al no aplicar modos, métodos de lectura o estrategias dificulta el acercamiento al texto y su comprensión lectora.

Lo anterior, muestra que también hay ausencia de prácticas de lectura que faciliten la comprensión lectora y, por ende, la práctica escritural. Al respecto, los estudiantes expresan que el “no estar acostumbrado a leer” también es un obstáculo en la “redacción de trabajos en la universidad”. La ausencia de hábitos de lectura, métodos y técnicas que medien en la comprensión lectora, es otro factor que afecta la escritura en la universidad.

### **3.11. Dificultades de los estudiantes de enfrentarse a la hoja en blanco**

Uno de los factores que dificulta la escritura es la escogencia o determinación del tema. Esto se representa y se ve reflejado metafóricamente en la hoja en blanco. En la hoja vacía como un inmenso abismo o desierto por recorrer. Esta realidad genera bloqueos en el estudiante y cualquier persona que se dedique a la práctica de la escritura. Este factor genera temores, desmotivaciones, pánicos, bloqueos, angustias y otros factores emocionales y psicológicos que generan desaliento y desanimo ante la hoja en blanco por parte del estudiante-escritor.

Este temor de la hoja en blanco también se da por otros factores, como falta de práctica escritural, desconocimiento del abordaje y tratamiento de un tema en este proceso, falta de planeación, carencias de conocimiento de los procesos y reglas lingüísticas. Para los estudiantes, la dificultad de iniciar el

proceso escritural precisamente se ve reflejada en las siguientes expresiones: “temor en enfrentarme a la hoja en blanco”, “se me dificulta mucho cómo comenzar a escribir”, “me es difícil la redacción inicial”, “me cuesta mucha encontrar una idea clara para comenzar”, “la principal dificultad que tengo es para iniciar”, “difícil redactar la idea del principio”, “bloqueo para comenzar”, “no saber qué escribir”, “tener clara la tesis” (punto de partida de un escrito argumentativo) y “no tener argumentos”. Estas ideas y frases de los estudiantes reflejan que uno de los aspectos que más dificultad genera en quien escribe es, justamente, el inicio del texto y el enfrentarse a la hoja en blanco, es decir, la ausencia de planificación y preparación del texto. Esto dificulta la identificación del tema, el desarrollo de ideas, la consulta o búsqueda de información sobre lo que se va a escribir, el desarrollo del tema y las ideas, la adecuada redacción, la cohesión y coherencia del texto. La planificación es fundamental para escribir un texto que el lector entienda y comprenda.

De acuerdo con algunos escritores y pedagogos sobre escritura, como Cassany (2013), Serafini (2007) y Sánchez (2011), entre otros, esto se debe a la ausencia de preparación y planeación escritural, como señala una de las voces de los estudiantes: ausencia de métodos y técnicas para disponerse a escribir. Esto muestra, en primer lugar, como dice Sánchez Upegui (2011), que la escritura si bien tiene parte de inspiración para la mayoría de los escritores es un trabajo que requiere planeación, dedicación, disciplina y práctica, especialmente en el campo académico y científico. En segundo lugar, la escritura es trabajo que debe asumirse como proceso (Sánchez Upegui, 2011). Pero, también, otros escritores que han escrito textos que dan pistas y luces sobre la escritura y cómo abordar la hoja en blanco y escribirla (Cassany, 2013; Díaz, 1998; Sánchez Upegui, 2011; Serafini, 2007), entre otros, señalan de la importancia de asumir la escritura como un proceso, teniendo presente los siguientes momentos: preescritura o prerredacción (planeación y preparación del texto a escribir), escritura o redacción (etapa de construcción del escrito a partir de la planeación) y posescritura (etapa de revisión, corrección y edición); asimismo, es de gran importancia acompañar al estudiante en el fortalecimiento de la práctica escritural. Y el docente es el llamado a contribuir en la potenciación de esta práctica de aprendizaje.

### **3.12. La práctica escritural**

La ausencia de una práctica y adecuada preparación para la escritura es otra de las dificultades que los estudiantes afrontan a la hora de escribir. Ya en el anterior hallazgo se visualizó que la planeación es un factor que afec-

ta que el estudiante inicie un texto. Esto se debe en gran parte a la ausencia de carencia de hábitos y costumbres escriturales. En la mayoría de los casos, esto se debe a falta de cultura escritural, ausencia de acompañamiento de los profesores a los estudiantes. De igual modo, muchos profesores carecen de habilidades y competencias escriturales para desarrollar en los estudiantes esta habilidad. En otros casos, solo unos cuantos docentes en la formación inicial contribuyen al desarrollo de la competencia escritural en el estudiante. Y esta falta de competencia escritural se ve reflejada en las siguientes expresiones de los estudiantes: “no tengo una adecuada formación en escritura”, “no soy capaz de escribir como profesional”, “no soy buena escribiendo”, “no tengo disciplina para escribir”, “no tengo un método para escribir”, “falta de capacidad para escribir”, “falta de práctica para escribir” y “adolezco de habilidades escriturales”. Los testimonios de los estudiantes reflejan, además, una ausencia en la alfabetización académica asociada a las prácticas escriturales. Estas voces dan cuenta de la ausencia de la adecuada preparación de los estudiantes en la formación inicial.

En este caso, la ausencia de cultura y práctica escritural continúa siendo un factor que afecta el aprendizaje de los estudiantes y el que desarrollen los trabajos acordes a los criterios y demandas académicas. Es importante tener claro que la escritura en la educación superior cumple varios propósitos: propiciar el aprendizaje del estudiante; es una práctica evaluativa que permite evidenciar dicho aprendizaje, es una actividad cognitiva que le permite al estudiante organizar su pensamiento, afianzar su expresión y discurso, apropiarse del lenguaje de su disciplina y formar estudiantes críticos e investigadores que le den un uso al lenguaje desde la necesidad del contexto y las necesidades sociales.

### **3.13. Desconocimiento de reglas lingüísticas y gramaticales al escribir**

Para escribir hay unas reglas gramaticales y también lingüísticas. Esto quiere decir que, para expresar los pensamientos e ideas, a la hora de redactar un texto debe seguirse una normatividad que permita dar al mensaje una coherencia y organización de forma y contenido para que el lector comprenda el mensaje. Cassany (2013) señala que escribir consiste en tener la capacidad de expresar las ideas y los pensamientos de tal forma que el lector las comprenda o entienda. Esta es una definición que acerca al lector al sentido de la habilidad y capacidad escritural. Pero para lograr que el mensaje llegue claro y comprensible para el lector, el escritor debe seguir una serie de reglas gramaticales y lingüísticas. Esto quiere decir que el escritor, por ejemplo, debe

tener claro la estructura de una oración o poseer unos conocimientos sintácticos, semánticos, ortográficos y lingüísticos. De lo contrario, para el escritor será difícil la redacción de un texto de forma comprensible. Esta habilidad y conocimiento escriturales se logra de varias maneras: orientación de un experto en escritura, mediante la lectura y mediante la práctica de la práctica escritural.

Así, el desconocimiento gramatical, lingüístico, semántico y ortográfico se constituyen en barreras y dificultades para escribir como bien lo manifiestan los estudiantes: “uso de signos de puntuación”, “aplicación de signos de puntuación”, “aplicación de la ortografía”, “ortografía”, “desconocimiento y apatía hacia las reglas gramaticales”; “utilización de conectores” “uso de algún conector”, “aplicación de normas de escritura”, “organización de las ideas”, “redacción de una oración”. De acuerdo con estas percepciones de los estudiantes, la formación en gramática, sintaxis, reglas lingüísticas y ortográficas también es otro factor que influye y afecta una adecuada escritura. Ahora, estas habilidades y conocimientos se logran en las etapas iniciales de formación del estudiante, pero de igual modo mediante el acompañamiento del docente el estudiante fortalece su práctica escritural. En esta parte, es muy importante la guía y presencia del docente de manera que se les permita a los estudiantes la apropiación de la práctica escritural.

### **3.14. Dificultades de apropiación y aplicación de sistemas de intertextualidad y citación**

Cuando se redacta un texto, el escritor genera un diálogo con el conocimiento que la humanidad ha generado. Por ello la consulta, la búsqueda de información y la indagación en diferentes tipos de referencias es una tarea que se utiliza para profundizar y construir un escrito que luego el lector consumirá. Es importante tener presente la citación, pues, ante las ideas de otros escritores, el autor debe citarlos y referenciarlos como reconocimiento de la propiedad intelectual. Esta es una práctica que se denomina intertextualidad y que a muchos estudiantes les cuesta su aplicación y uso. Así, el escritor estudiante usa pensamientos, frases y expresiones de otros autores para complementar sus ideas o apoyarse en diversas fuentes para comunicar al lector lo que le quiere expresar o transmitir.

Sin embargo, en el campo universitario, como muchos estudiantes tienen la práctica escritural aún en etapa de consolidación o es incipiente, una de las falencias que se denota es el uso de sistemas de intertextualidad, citación y referenciación que permitan y reflejen este diálogo con otros autores

para apoyar o complementar lo que se quiere expresar. Esta falencia y desconocimiento genera que el estudiante pueda incurrir en afectación a los derechos de autor, como puede ser el plagio. Pero normalmente este es un error que se comete, en la mayoría de los casos, por desconocimiento de parte del estudiante o escasa preparación y orientación. En otros casos, es por no saber cómo integrar una cita, por ejemplo, en el desarrollo de una idea.

Al respecto, los estudiantes que respondieron el instrumento señalan que en muchos casos el uso de las normas de citación es un obstáculo para escribir. Esto se refleja en las siguientes expresiones: “temor a equivocarme en una citación o referencia”, “aplicación de citación y referenciación”, “uso de normas APA”, “dificultad para la citación y referencia”, “tener que referenciar”, y “se me dificulta aplicar y usar las normas APA”. Estos problemas escriturales también se asocian a la escasa práctica de búsqueda de información y consulta de fuentes. Estas voces revelan que estos obstáculos escriturales están asociados al desconocimiento, al cómo aplicar el sistema de citación en un texto; también, se resalta el temor y miedo a equivocarse. Esto da a entender que las diferentes formas de evaluar siguen generando bloqueos en los estudiantes y temores que afectan e inhiben su aprendizaje. La falta de práctica para la citación es otro factor que dificulta la escritura que utiliza sistemas de citación. Esta realidad va acompañada, en muchos casos, del escaso acompañamiento de los docentes a los estudiantes. La obligación de usar normas y sistemas de citación en los trabajos también es un factor inhibitor en el desarrollo y adquisición de competencias escriturales.

### **3.15.Desconocimiento del género discursivo**

En el campo académico, al estudiante se le asignan diferentes tipos de textos en relación con actividades académicas. Por ejemplo, la escritura de un informe, un artículo, un ensayo, un resumen, un comentario, una guía, un manual, una tesis, entre otros muchos géneros. Cada uno de estos tipos de textos tiene sus propias características y patrones, así como su propia organización discursiva y retórica. Dicho de otra manera, Sánchez Upegui (2022) menciona que el género discursivo se asume como una “convencionalización de patrones textuales (estructura esquemática convencional) y modelos léxico-gramaticales que dependen del propósito de comunicación de una comunidad en particular, por lo tanto, se utiliza en una situación retórica determinada” (p. 30). De este modo, el género discursivo tiene sus rasgos propios, su dinámica de lenguaje propio y una estructura particular. Por ejemplo, el ensayo académico tiene cualidades propias y diferentes a un informe de lectura o un ma-

nual, o un artículo científico de un artículo de prensa en el que se comunica un suceso o noticia determinada.

Desde esta perspectiva, tanto estudiantes como docentes indican que el desconocimiento del género discursivo es una dificultad en la escritura en el campo universitario. Un ejemplo de ello es desconocer qué es un ensayo, cómo se escribe, cuál es el lenguaje e intención comunicativa de este, cómo afecta la escritura. A un estudiante se le puede solicitar un ensayo, pero resulta que su escrito cumple con la estructura de un artículo en el que se utiliza un lenguaje expositivo o explicativo, informativo; su propósito comunicativo es diferente al del ensayo que ante todo es argumentativo, pues ofrece una proposición y argumentos. En consecuencia, este desconocimiento afecta el rendimiento académico del estudiante y la apropiación del lenguaje de la disciplina. En este sentido, algunos docentes manifiestan que a los estudiantes se les dificulta “seguir estructuras retóricas de géneros discursivos”, “desconocen la estructura del género discursivo que se les asigna, por ejemplo, un ensayo o artículo”. Por su parte, algunos estudiantes indican que al escribir presentan dificultades por “el desconocimiento de los diferentes tipos de textos”, “se me dificulta escribir ensayos por no saber qué es un ensayo”.

Estos testimonios muestran que la escritura es un proceso complejo y, por tanto, el estudiante requiere formarse en los géneros discursivos. En este caso, el docente cumple un papel fundamental para acompañarlo en este aprendizaje.

### **3.16. Dificultades a partir de factores personales y psicológicos**

Así como en la lectura, los estudiantes también presentan dificultades para escribir a partir de situaciones personales y psicológicas. Estas barreras se deben a preocupaciones, carga laboral, debido a que muchos estudiantes trabajan y estudian. Entre estos factores personales está la falta de tiempo. Muchos estudiantes coinciden en que el tiempo es un obstáculo para escribir, como se puede notar en las siguientes voces: “falta de tiempo”, “poco tiempo”, “el tiempo”, “muy poco tiempo para el desarrollo de actividades”, “dificultad del tiempo”. Esta es una dificultad a la que se enfrentan los estudiantes por situaciones que se pueden entender como escasa planeación del estudiante, falta de organización del tiempo y poca práctica escritural. El tiempo es un hallazgo que se destaca porque muchos estudiantes lo asumen como una situación que también genera angustia y afecta lo psicológico.

Desde la perspectiva psicológica, también es notorio que la “falta de concentración”, “la motivación” y el “interés” igualmente afectan su práctica y

habilidad escritural. Este tipo de factores bloquean al estudiante, así como la falta de “adecuados espacios” para la redacción de textos. Y de igual manera, emergen otros factores personales como “la búsqueda de información”, “escasa bibliografía”, “falta de explicación de las actividades del profesor”, que indudablemente inhiben al estudiante y le facilitan un adecuado aprendizaje.

Pero también aparece un aspecto que es notorio y es la formación en el manejo del “teclado” o el “escaso dominio y conocimiento del uso del Word”. Es decir, la falta de formación en las herramientas de escritura de Office también es una barrera, puesto que esto hace que al estudiante se le presente la “desconfiguración de trabajos”, “ausencia de tabulación de información”, “desconocimiento de las herramientas de trabajo escriturales como el Word o el Excel”, “uso del teclado” y “desconocimiento del teclado”. Este estudio muestra la necesidad de fortalecer una formación integral y transversal en el contexto académico en asuntos como la lingüística, lo gramatical y lo ortográfico. De igual manera, ha de incluir la formación en las herramientas ofimáticas y del procesador de texto. Antiguamente este tipo de formaciones se daban y existían centros de formación para ello. Sin embargo, en la actualidad esta formación técnica se ha dejado un poco de lado, por lo que se considera importante la generación de estrategias para este tipo de formación y desarrollo de habilidades escriturales.

### **3.17. Dificultades en la construcción del texto desde la cohesión y coherencia**

Cumplir el objetivo comunicativo de un texto es una tarea ardua. Especialmente porque para que el lector se enganche con el texto, este debe poseer cohesión y coherencia para facilitar la comprensión del mensaje y posibilitar un diálogo comunicativo entre el lector y escritor mediante el mensaje. La cohesión del escrito se logra a través del uso de marcadores discursivos y conectores.

De acuerdo con los docentes, las actividades académicas que presentan los estudiantes evidencian dificultades como la “ausencia de uso de marcadores del discurso”, “adecuado uso de conectores lógicos” y “enlazar ideas”. Uno de los aspectos importantes en la escritura para dar cohesión entre las palabras y las oraciones consiste en el uso de conectores que posibiliten la continuidad y amarre entre cada una de las oraciones y párrafos del texto. Y esto va ligado a la coherencia. En la medida que se unan adecuadamente las oraciones, así como se logren articular las ideas macro, el texto tendrá más posibilidades de cumplir con estas propiedades de cohesión y coherencia.

Esta última consiste en la unión de las ideas y el contenido a nivel macro. Entre tanto, la cohesión se comprende como la unión de palabras y oraciones o adecuado engarce entre ellas. Por esto se habla de que el texto es un tejido en el que cada una de las partes se une y entreteteje. Al respecto, se señala por parte de los docentes que muchos de los textos presentados evidencian “la ausencia de coherencia” por la dificultad de construir un texto debidamente “organizado” y “con estructuras comprensibles y organizadas”.

Así mismo, hay otros factores que afectan la cohesión y la coherencia como la “escritura de megaoraciones”<sup>18</sup>. En este tipo de redacción se nota especialmente la construcción de oraciones largas con el escaso uso de signos de puntuación conforme el sentido y propósito comunicativo. Otro factor que afecta la cohesión es el “uso adecuado de los tiempos verbales”. Esto afecta la ubicuidad temporal por parte del lector y puede distorsionar el mensaje. También, es una dificultad el escribir desde una voz narrativa que permita identificar la postura del autor, por ejemplo, escribir desde el “uso de la tercera persona”. La escasa claridad desde qué aspectos o temáticas escribir también es un factor que afecta la cohesión y la coherencia de un texto, así como su secuencialidad o fluidez comunicativa.

La “ortografía” también es otro factor que, en algunos casos, puede afectar la cohesión de un texto y su coherencia, porque la ubicación de un signo de puntuación en un determinado lugar de la oración o en otro puede afectar el sentido del texto y también su cohesión. Así como también la marcación de una tilde afecta el significado de lo que se quiere expresar. El “manejo de tiempos verbales” es otro factor que afecta la escritura y comprensión del texto. En síntesis, el desconocimiento gramatical y sintáctico afectan la escritura, que incluye la cohesión del texto. Esto involucra el conocimiento de las categorías gramaticales y el uso adecuado de cada una de ellas, pues esta ausencia de capacidades, habilidades y competencias escriturales hace que se afecte el “proceso de composición textual” a partir de las “dificultades de redacción general”.

Los anteriores testimonios, más que revelar problemas o deficiencias nuevas en el ámbito escritural en la educación superior, lo que muestra es la ratificación de que los problemas escriturales y de lectura son universales y persistentes. Esto es la validación de lo que han mostrado otras investigaciones sobre el tema. Es cierto que poco se ha avanzado en superar por parte de los diferentes actores involucrados en la educación estas carencias. Pero

---

<sup>18</sup> La megaoración se comprende como una oración extensa de 4, 5 o 6 líneas de una página Word sin el uso adecuado de signos de puntuación. La megaoración, en este caso, se refiere a la extensión de la redacción de una idea o un pensamiento y que carece o hay ausencia parcial o total de signos de puntuación.

también es claro que hay que seguir afianzando y fortaleciendo diferentes estrategias para contribuir al mejoramiento y afianzamiento de la lectura y la escritura en el contexto y escenario educativo.

### **3.18. El uso de marcadores del discurso**

En este proceso de indagación, se consultó a los estudiantes sobre los marcadores discursivos que más utilizan al redactar un texto. Es importante aclarar que en este espacio se presentan unos hallazgos a partir de lo que expresaron los estudiantes en sus percepciones sobre las dificultades para leer y escribir en la educación superior. Desde esta perspectiva, se preguntó a los estudiantes sobre el uso de marcadores discursivos más utilizados en sus actividades y prácticas escriturales. Esta exploración permitió identificar aquellos marcadores a los que más acuden para la escritura de sus trabajos escritos, así como el establecimiento de conexiones entre cada una de las oraciones. Y, en segundo lugar, permitió identificar las habilidades que los estudiantes tienen sobre los marcadores que les permiten unir las ideas que escriben mediante recursos de cohesión y coherencia. A continuación, se presentarán los conectores que más usan los estudiantes en el contexto universitario.

Pero antes de presentar estos conectores como parte de los hallazgos de esta investigación sobre las dificultades escriturales y de lectura en el escenario universitario, es importante presentar una aproximación al concepto de marcadores del discurso. Cassany (2013) indica que los marcadores son recursos discursivos que se utilizan para la estructura y organización de las ideas. Estos recursos, por tanto, sirven para establecer conexiones entre las oraciones, unir las palabras y el contenido que se teje y presenta al lector mediante un escrito. Este tipo de recursos es un modo escritural de dar cohesión al texto y que contribuye a la coherencia de este. Entre tanto, Sánchez Upegui (2018) sostiene que los marcadores del discurso “son todos aquellos elementos lingüísticos que permiten seguir la línea de coherencia del texto al cohesionar de una manera identificable las partes del contenido” (p. 1). Podría afirmarse que los marcadores del discurso son piezas, componentes lingüísticos y del discurso que actúan como “bisagras”, engarces, pegamentos que unen el discurso que el escritor redacta para su lector.

Pero los marcadores del discurso también cumplen otras funciones, según Sánchez Upegui (2016), que consiste, por un lado, en evidenciar el posicionamiento del autor frente al mensajes que expresa mediante un texto. De este modo, el posicionamiento en la escritura consiste en “ejercer la opción de señalar lingüística y discursivamente nuestra actitud y compromiso ante

el conocimiento y los lectores” (p. 110). Y de otro, los marcadores del discurso actúan como modalizadores del discurso. De acuerdo con Sánchez Upegui (2016), la modalización del discurso consiste en atenuar la fuerza de los enunciados para la mitigación o reducción de la fuerza comunicativa del discurso que se elabora y muestra cierta provisionalidad y relatividad en el mensaje que se proyecta al lector. Para decirlo de un modo sencillo, la modalización es una forma de suavizar el discurso y establecer un diálogo cercano con el lector. Así, la modalización es “un mecanismo lingüístico que permite, mediante marcas modales o pistas lingüísticas, indicar certeza, seguridad, probabilidad, posibilidad, creencia, obligación, permiso, deseo, duda, predicción, valoración, afectividad, indeterminación, aproximación” (Sánchez Upegui, 2016, p. 114).

A continuación, se presentan los marcadores que más usan los estudiantes en sus textos, los cuales revelan un esfuerzo por parte del estudiante de dar cohesión y coherencia a sus escritos. En estos ejercicios, los estudiantes utilizan las conjunciones, las preposiciones, locuciones preposicionales, adverbios, marcadores del discurso y conectores. A continuación, se detallan estos mecanismos:

**Conjunciones.** Su propósito en el desarrollo escritural consiste en posibilitar las conexiones entre los elementos lingüísticos de una frase, una oración o unión de palabras o fragmento de un escrito. Las conjunciones más utilizadas son las siguientes:

- Conjunciones coordinantes: *y*.
- Conjunciones constituyentes: *no solo*.
- Conjunciones adversativas: *que, en contraste, pero*.
- Conjunción subordinante: *que, puesto que*.
- Conjunciones condicionales: *Si, en caso de, siempre que*.

**Preposiciones.** Esta categoría gramatical actúa como enlace, la cual ayuda en la construcción de sintagmas nominales. Las que más usan los estudiantes son las siguientes:

- Preposiciones: *hasta, a, durante*.
- Locuciones preposicionales: *con relación a, a base de, de acuerdo con, a partir de, a partir de, de acuerdo a*.

**Adverbios.** De acuerdo con la Real Academia Española (2014), los adverbios son “palabras cuyos elementos son invariables y tónicos, están dotados generalmente de significado léxico y modifican el significado de varias categorías, principalmente de un verbo, de un adjetivo, de una oración o de una palabra de la misma clase”. En este sentido actúan como modificadores y sirven como nexos o puentes en la unión de palabras en la construcción de una oración o enunciado o frase. De acuerdo con lo anterior, los adverbios que

más usan los estudiantes son los siguientes:

- Adverbio de afirmación: *sí*
- Adverbios relativos: *así como*
- **Marcadores del discurso.** Los más utilizados son los siguientes:
- Aditivos y de precisión o particularización: *además, también, asimismo, en realidad.*
- Adversativos (oposición/diferencia) y contraargumentativos: *a diferencia, sin embargo, después.*
- Concesivos (dicho de una proposición subordinada: que indica la razón que se opone a la principal, pero que no excluye su cumplimiento): *aun así, de todos modos.*
- Consecutivos (consecuencia lógica) e ilativos: *por ende, por tanto, por consiguiente, por lo tanto.*
- Ejemplificativos: *por ejemplo.*
- Recapitulativos: *en resumen, en conclusión, en síntesis.*
- De ordenación: *a continuación, finalmente.*
- Ordenadores: *por otra parte.*
- Reformuladores explicativos: *es decir.*
- Reformuladores de distanciamiento: *de todos modos.*
- Reformuladores recapitulativos: *en conclusión.*
- Operadores de refuerzo argumentativo: *en realidad.*

### **Conectores**

- Conectores aditivos: *además, incluso, también.*
- Conectores consecutivos: *por consiguiente, de ahí, de ahí que, por consiguiente.*
- Conectores contraargumentativos: *sin embargo, así pues.*
- Introducción o inicio de un tema nuevo: *en cuanto, para comenzar.*
- Orden: *ante todo, luego, después, ante todo, primero, en primer lugar.*
- Distinguir: *sin embargo, ahora, bien, por un lado.*
- Continuar sobre el mismo punto: *además, luego, así pues.*
- Enfatizar: *ciertamente, en otras palabras, dicho de otra manera, en efecto.*
- Detallar: *por ejemplo.*
- Resumir: *en conclusión, así pues.*
- Indicar tiempo: *al mismo tiempo, después, antes, según lo anterior.*
- Indicar causa: *por este motivo, ya que, puesto que, porque.*
- Indicar consecuencia: *por consiguiente, de modo que.*
- Indicar oposición o contraste: *a pesar de, sin embargo, pero, ahora bien.*
- Indicar objeción: *aunque.*

### **3.19. Los sentimientos generados a partir de la evaluación del docente como factor detonante o inhibidor de la práctica escritural**

Otro aspecto que se indagó a los estudiantes está relacionado con los sentimientos más positivos que experimenta el estudiante a la hora de escribir un determinado trabajo y compartirlo con su docente en el contexto universitario. Este es un ejercicio directamente asociado con la parte psicológica. Dice Moliner (2007) que el sentimiento es un “estado afectivo de la clase que se expresa” (p. 2691); por ejemplo, un sentimiento de angustia o de insatisfacción, complementa la autora. Entre tanto, Rosas (2011) manifiesta que los sentimientos son “estados mentales con contenido afectivo que sirven para denotar diversas experiencias cuyas estructuras fenomenológicas pueden variar considerablemente entre sí” (p. 6). De acuerdo con lo anterior, el sentimiento se puede manifestar o hacer latente por asuntos motivacionales, cognitivos o afectivos. Entre tanto, Frijda (1991, como se cita en Balladares & Saiz, 2015) manifiesta que los sentimientos se asumen como “aquella experiencia afectiva, con un carácter de tipo disposicional e intencional, en tanto, es dirigida a un objeto específico” (p. 64). Según las anteriores definiciones, los sentimientos permiten una vinculación con los objetos o determinadas situaciones o experiencias, posibilitando establecer una organización singular de lo vivido y los valores, como indica Rosas (2011). Así, los sentimientos son manifestaciones psicológicas de experiencias, percepciones y situaciones que una persona vive, siente y manifiesta en un estado afectivo. En concreto, los sentimientos,

Comprenden una visión global y asociativa de sus objetos intencionales, en que la valoración inicial obtenida a través de la emoción, junto a la presencia de pensamientos y recuerdos, genera creencias relevantes tanto para el establecimiento de los sentimientos como disposiciones, como para las pautas de acción subsecuentes. (Rosas, 2011, p. 16)

En el contexto académico, los sentimientos se materializan y se hacen manifiestos de diferentes formas, según la persona reaccione a una determinada situación, suceso o acontecimiento. Estos sentimientos pueden ser de alegría, de tristeza, felicidad, desesperación, angustia, ansiedad, entre otros muchos factores. Estos están asociados a los aprendizajes de los estudiantes, que, en la mayoría de los casos, se objetivan o se hacen tangibles en el momento evaluativo. Es decir, que la evaluación, que va ligada a cómo el estudiante exterioriza su aprendizaje, detona diferentes estados de emociones o estados mentales, según haya sido su experiencia de aprendizaje y la devolución del docente. Este concepto final se concreta en una nota. Ahora, el estudiante materializa y muestra su aprendizaje de diferentes modos: expresión o

comunicación oral, trabajos escritos, informes, videos. Dicho de otra manera, utiliza diferentes recursos y herramientas para comunicar y evidenciar sus aprendizajes.

Esto, por supuesto, genera sentimientos en el estudiante o genera estados mentales que podrán ser positivos o podrán ser negativos, según como asuma cada acontecimiento o situación vivida en cada momento de su aprendizaje. Desde esta perspectiva, la escritura es una actividad que trae consigo experiencias, vivencias y sentimientos que pueden ser agradables o no. Estos estados mentales se detonan o se hacen manifiestos de acuerdo con el gusto que el estudiante sienta por la escritura, por sus capacidades para escribir.

Estas reflexiones anteriores se plantean puesto que en esta indagación sobre las dificultades lectoras y escriturales que se les presentan a los estudiantes se les indagó por los sentimientos más positivos que experimentan a la hora de escribir en el contexto universitario. Sobre todo, porque como bien se sabe la escritura cumple varios roles y propósitos en el aprendizaje de un estudiante: fungir como evaluación, permitir al estudiante comprender y abordar un texto, generar nuevos conocimientos y aprendizaje, integrarlo con el mundo académico, y la escritura es una de las prácticas más recurrentes en el contexto académico. Además, porque normalmente en los estudios sobre un determinado fenómeno el investigador se centra en aspectos orientados al logro, al resultado, pero pocas veces hay una mirada a lo que pasa en la persona cuando, por ejemplo, escribe y logra aprendizajes. Este tipo de logros ¿qué sentimientos detona o activa en el estudiante? Entonces este tipo de indagaciones también es un valor agregado para identificar los sentimientos que experimenta el estudiante al obtener altas notas y positivas realimentaciones o caso contrario las sensaciones que siente cuando sus notas son bajas y las realimentaciones son negativas. Especialmente porque una calificación, un concepto, una realimentación genera reacciones o activa estados mentales en un estudiante, ya sean de motivación o de frustración. A esto los expertos lo llaman sentimientos.

Pues bien, esta indagación por los sentimientos más positivos que experimentan los estudiantes evidenció que estos viven situaciones según su gusto por la escritura, según los resultados obtenidos, según retos o situaciones superadas. Estos sentimientos se pueden catalogar según el tipo de sentimiento que experimente al superar una dificultad que el estudiante supere o alcance un logro determinado o aprendizaje.

### 3.19.1. Sentimiento de satisfacción

El sentimiento de satisfacción es complejo definirlo, pero de acuerdo con Velandia Salazar et al. (2007) la satisfacción se comprende como la realización del deseo o gusto; es decir, que tiene que ver con algo que se quiere (se espera, se desea, etc.). Este mismo autor señala que para que la satisfacción se manifieste o se sienta, al menos debe haber una intención en otro de realizar una acción causante de un determinado resultado valorado como positivo, según las expectativas y deseos de quien quiere lograr algo. Por tanto,

La satisfacción, entonces, no estaría dada sólo como una sensación o estado individual y único, aunque esa es su esencia, sino que sería esa sensación o estado único e irreplicable que se produce en cada sujeto, dado el desarrollo de todo un complejo proceso intrasubjetivo e intersubjetivo. No es una evaluación apenas desde lo personal, sino también desde lo social, desde y con el otro, desde lo que como sujetos pertenecientes a grupos sociales determinados sienten de un modo o de otro. (Velandia Salazar et al., 2007, p. 145)

Así, cuando el estudiante adquiere conocimientos, supera sus dificultades escriturales, obtiene una buena nota, lee adecuados comentarios del docente que le indican que va bien encaminado o comprende un concepto entonces el sentimiento es de satisfacción. Ahora, esta satisfacción parte de una evaluación del estudiante o análisis cognitivo, el cual se da a partir de la expresión de ideas en una hoja en blanco a partir de un ejercicio asignado por el docente. Esta evaluación subjetiva e introspectiva le muestra al estudiante que está aprendiendo. De esta manera, el poder realizar la actividad escritural y luego entregarla al docente da cuenta de un aprendizaje, lo que es motivo de satisfacción para quien aprende. Tal sentimiento se materializa mediante el ejercicio escritural, que luego genera un resultado que se manifiesta en una nota o valoración del docente. Aquí este actúa como validador, pero también cumple un rol que detona en el evaluado sentimientos de satisfacción o insatisfacción, según sea el resultado final. Aquí hay dos factores que detonan y llevan al estudiante a experimentar el sentimiento de satisfacción: el realizar el ejercicio escritural y el obtener un resultado positivo que se evidencia en una calificación, por ejemplo, un 4.5 o 5.0

Esta satisfacción se refleja en frases o expresiones como: “siento satisfacción cuando entrego la actividad y el docente me la regresa con una buena nota”; “me genera satisfacción el poder aprender a expresarme sobre temas nuevos y con más autoridad”; “la ganancia de saber”; “cuando escribo y el docente me retroalimenta me da la certeza de que estoy aprendiendo cada día

a redactar mejor y no enredarme”, en este caso la escritura evidencia satisfacción por las certezas de un aprendizaje con sentido y significativo; “que expreso en mi escritura lo que he podido comprender a partir de la textualidad de algún texto compartido”. Estas expresiones denotan que el estudiante, con los esfuerzos que realiza y el lograr escritos que dan cuenta de sus avances en el contexto académico, para él se constituyen en motivo de orgullo y motivo de satisfacción. Por tanto, como manifiesta Ong (1987), la escritura como tecnología le permite al estudiante estructurar y reestructurar su conciencia al ser consciente de sus logros y aprendizajes. Sentimiento de alegría

Otro sentimiento que experimenta quien aprende con la escritura en la educación superior es el de alegría. La alegría es un sentimiento que se activa a partir de sensaciones o situaciones de placer y satisfacciones entre otros sentimientos. Así, la alegría es

El sentirse a sí mismo realizado haciendo efectivas las posibilidades que me son dadas en este instante presente, en este ahora y aquí del mundo que hoy me ha tocado en suerte vivir, sin caer en la insensatez de querer determinar también el curso de los sucesos por venir. (Garri-do Maturano, 2021, p. 14)

Este es un sentimiento difícil de explicar, como todos los sentimientos, pero está asociado al placer y dicha momentánea que se experimenta cuando se obtiene un logro. Al respecto, los estudiantes expresan que al momento de escribir sienten alegría al “entender y comprender lo que estoy escribiendo; al “brindar y poder expresar en el papel el punto de vista claro”; “siento alegría al escribir un concepto o idea que tiene relación con lo que pide el profesor”; “me da alegría, pasión, ganas, entusiasmo el poder escribir para aprender”. Para complementar en este sentimiento que experimentan los estudiantes durante el ejercicio escritural, Montejano Martín (2019) dice que la alegría es un sentimiento que se produce “como respuesta a un suceso que percibimos como positivo, es decir, se trata de un sentimiento de placer (párr. 1)”. Aquí la escritura es un acontecimiento que para el estudiante es positivo en la medida en que se dan aprendizajes, puede comunicar sus pensamientos y apropiaciones disciplinares y obtiene notas acordes a sus expectativas. Aunque en este caso, según las voces de los encuestados, el suceso positivo está ante todo en la expresión de pensamientos, conocimientos y aprendizajes que el estudiante logra.

### 3.19.2. Sentimiento de tranquilidad

De acuerdo con la Real Academia Española (2014), la tranquilidad se comprende como “sosiego, quietud, serenidad, reposo, placidez, paz, calma”. En esta misma línea, Moliner (2007) indica que la tranquilidad se asocia con sosiego, calma, serenidad, y Gómez de Silva (1998) dice que esta se asocia con serenidad y calma. Profundizando un poco más en el sentimiento de tranquilidad, que también se asocia con serenidad y calma, Papiol Espinosa et al. (2020) indican que la serenidad consiste en mantener la calma en medio de la dificultad y situaciones estresantes. Se sabe por la experiencia que la escritura y el aprendizaje en el contexto académico genera tensión y angustia durante los momentos del aprendizaje. De hecho, algunos estudiantes expresan que la escritura les genera intranquilidad y otro tipo de sentimientos negativos que afectan el equilibrio mental. En resumen, la tranquilidad se asume como una experiencia que vive quien estudia cuando esta “contribuye a la aceptación de una situación, y se concibe como un estado de equilibrio físico, mental, emocional y espiritual que se presenta cuando una condición indeseable y desfavorable en la vida puede ser gestionada o aceptada” (Papiol Espinosa et al., 2020, p. 90).

De este modo, en el contexto académico se experimenta un sentimiento de tranquilidad y calma cuando cada quien logra aceptar que la escritura es una herramienta para ser evaluado, para aprender y comunicar los aprendizajes al docente. También, es un mecanismo para desarrollar habilidades y conocimientos. Esta situación inicial de intranquilidad y estrés, por tanto, se convierte en sentimiento positivo cuando se evidencia serenidad en el estudiante al superar sus dificultades.

Este sentimiento de tranquilidad se concreta en expresiones y voces de los estudiantes cuando afirman lo siguiente: “siento y experimento tranquilidad y relajación ya que libero mi creatividad y todas mis ideas salen a relucir”; “experimento como una sensación de tranquilidad porque puedo expresar el conocimiento que aprendo”, “me da como una especie de tranquilidad al poder expandir el conocimiento”, “es como una especie de tranquilidad ya que puedo dejar fluir la inspiración”, “me da tranquilidad al escribir pues puedo expresar mi conocimiento y compartirlo con el profesor, que normalmente, me asigna una buena nota y esto me da mucha tranquilidad”. Estas expresiones dan cuenta de que hay sueños y metas cumplidas, objetivos de aprendizaje alcanzados que producen satisfacciones a los estudiantes, pero, ante todo, logros y aprendizajes para su vida y preparación profesional.

### **3.19.3. Sentimiento de libertad**

La escritura también lleva a experimentar un sentimiento de libertad. Este es de difícil comprensión y definición. Pero puede orientarse en el contexto académico a partir de actuaciones y modos de expresión de acuerdo con aquello que se desea hacer. Desde esta perspectiva, Gregoratto (2020) manifiesta que el sentimiento de libertad se experimenta a partir de la capacidad de una persona cuando concreta hacer cualquier cosa que desee hacer y supera sus dificultades. En este caso, la dificultad se asocia con las escasa habilidad, capacidad y práctica que se tiene en la escritura. No obstante, cuando supera sus limitaciones y dificultades, y logra escribir un determinado texto, se manifiesta en la persona un sentimiento de libertad. Esta libertad también está directamente relacionada con que se puede escribir conforme un estilo personal y como se desea. Entonces, también esto genera seguridad y sensación de libertad, como se evidencia en los siguientes testimonios: “siento la libertad para hacerlo a partir del empuje que me brindan los docentes”, “nos dan la libertad para dar nuestras opiniones, basadas lógicamente teorías”. En estos testimonios se puede entender que la libertad está directamente vinculada con la actuación y el aprendizaje que permite y posibilita escribir y manifestarse mediante la escritura a partir de lo que se desea hacer (escribir) con el fin de lograr superar sus temores, dificultades y limitaciones escriturales, a partir del acompañamiento, guía y orientación de los docentes.

### **3.19.4. Sentimiento de felicidad**

El sentimiento de felicidad como los demás sentimientos es difícil definirlo. No obstante, Gómez de Silva (1998) lo concibe como “contento, dichoso, muy satisfecho, que muestra placer, favorecido, favorable” (p. 298). Moliner (2007) indica que la felicidad “es una situación del ser para quien las circunstancias de su vida son tales como las desea” (p. 1345). Desde estos puntos de vista, la felicidad es un sentimiento que se presenta a partir de satisfacciones o logros. Es decir, que este sentimiento de felicidad se da a partir de estados mentales. Por tanto, este sentimiento es subjetivo y depende de cada persona, como señala Salinas (2013). Esto quiere decir que la felicidad es personal y “está influenciada, pero no supeditada, a factores externos como el ambiente, la familia, la sociedad, la economía, logros personales o superación de dificultades” (Salinas, 2013, p. 3). Desde este contexto, puede afirmarse que, en el ámbito académico, el logro de aprendizaje es un factor que influye en

la felicidad del estudiante, puesto que está logrando metas y sintiendo que se está preparando adecuadamente para su vida personal, laboral y social. El superar dificultades, en este caso, escribir textos, que reflejan y dan cuenta de su aprendizaje, es un motivo para sentir felicidad.

Esto quiere decir que para el estudiante el poder construir textos, aprender, superar dificultades son detonantes de sentimientos positivos como la felicidad u otros. Así, cuando este logra realizar ciertas actividades o ejercicios, como la escritura, este sentimiento se hace evidente, según lo expresan los siguientes testimonios: “logro el desenvolvimiento como persona que está en una etapa de formación y este sentimiento es indescriptible y lo único que puedo decir es que la felicidad me inunda”, “me siento feliz al lograr escribir un texto y ver que aprendí algo y obtuve una buena nota”, “siento felicidad por poder escribir un texto, ya que no soy buena para la escritura”, “me da felicidad por poder expresarme y escribir, pues no soy buena escribiendo y no me gusta” y “siento felicidad de aprender cosas nuevas”. Como se puede notar, el estado de ánimo se asocia con sentimiento de felicidad. Este se da a partir de los aprendizajes, superación de dificultades escriturales, obtención de buenas notas (evaluación satisfactoria) y logro de metas o sueños cumplidos en el contexto académico. Como expresa Salinas (2013), el sentimiento de felicidad se siente a partir del cumplimiento de expectativa y de resultados. Además, hay que agregar que este es un sentimiento muy personal y está influenciado o detonado por situaciones externas e internas que permiten sentirse feliz a partir de logros y aprendizajes.

### **3.19.5. Sentimiento de angustia**

Así como los estudiantes experimentan sentimientos positivos como satisfacción, alegría, tranquilidad, libertad y felicidad, de igual modo sienten y experimentan sentimientos negativos como la angustia. El término angustia significa “aflicción, congoja, tormento” (Gómez de Silva, 1998, p. 61). Entre tanto, Moliner (2007) define la angustia como “agobio, agonía, congoja, desazón, desasosiego, opresión, padecimiento, ansiedad. Intranquilidad con padecimiento intenso” (p. 189). La angustia es un sentimiento que le genera a la persona incapacidad para actuar y es una sensación de continua zozobra. En esta línea, Sierra et al. (2003) señalan que la angustia es “un sentimiento vinculado a situaciones de desesperación, donde la característica principal es la pérdida de la capacidad de actuar voluntaria y libremente por parte del sujeto, es decir, la capacidad de dirigir sus actos” (p. 27). Una de las consecuencias que genera

este sentimiento es que limita la capacidad de actuar y hacer por parte de la persona. En el contexto académico puede bloquear la actividad escritural, dificultar la realización de actividades e impedir un normal desenvolvimiento académico, así como afectar de modo negativo el aprendizaje y, por ende, los resultados académicos y sus evaluaciones, que, en la mayoría de los casos, puede darse como negativos o bajos.

En este caso, la actividad escritural, en muchos casos detona un sentimiento de angustia. Dicho sentimiento se puede materializar a partir de la ansiedad o el desespero, como se refleja en los siguientes testimonios: “No sabría qué decir sobre sentimientos positivos porque es más la ansiedad que siento de hacerlo bien, de no cometer plagio de ninguna manera”, “siento mucha angustia y me da desespero”, “a la hora de escribir se despierta en mí un sentimiento de un poco de ansiedad”. Este sentimiento se da por presiones, por temor de cometer equivocaciones y no cumplir con las expectativas del profesor, como sugiere este testimonio “siento angustia por el poco conocimiento que tengo sobre la escritura y no cumplir con las expectativas del profesor”. De este modo, la escritura genera sentimientos positivos cuando se logra realizar y desarrollar trabajos escritos según lo que espera el docente. Pero, también, se da el otro sentimiento de carácter negativo cuando se dan bloqueos y presentan dificultades al redactar un texto siguiendo los criterios de escritura. Esto lleva a que se manifiesten sentimientos psicológicos que estancan, agobian y generan situaciones angustiantes que impiden actuar y escribir acorde a los deseos para aprender y lograr las metas propuestas.

También, es relevante anotar que algunos estudiantes expresan no sentir sentimientos ni positivos ni negativos a la hora de escribir. Expresan que escriben porque les toca, pero que no les genera ningún sentimiento. Expresan que simplemente cumplen con la actividad de acuerdo con las orientaciones del docente. Al respecto, habría que decir que se asume una postura de cumplimiento de las actividades de aprendizaje sin exteriorizar o hacer evidente los sentimientos.

Hasta aquí se le han presentado al lector los resultados sobre las dificultades que se presentan en los procesos de comprensión lectora y la práctica escritural, así como los principales conectores que se utilizan en la realización de trabajos escritos. Y, por último, los sentimientos que generan las actividades académicas asociadas con la escritura en el contexto académico. Ahora, a continuación, se presentan los tipos de géneros académicos que los docentes les asignan a sus estudiantes.

### 3.20. Tipos de textos que más asignan y solicitan los docentes para la presentación de trabajos escritos

El concepto de género académico está relacionado con prácticas discursivas que se presentan en un contexto determinado. Desde un punto de vista conceptual el género académico puede comprenderse como el resultado de una práctica social que se da en un determinado contexto que llevan a cabo personas o individuos que puede presentarse o darse en un escenario académico u otro; es decir, que este es “un artefacto textual convencionalizado o institucionalizado en contextos de prácticas disciplinarias que permiten concebir cómo miembros de comunidades discursivas específicas construyen, interpretan y usan estos artefactos (orales o escritos) para alcanzar los propósitos comunicativos” (Londoño Vásquez & Ramírez Botero, 2020, p. 192). En este escenario, el género académico es una convención social institucionalizada que se deriva de prácticas sociales, entre ellas, la académica que se da entre comunidades discursivas propias del contexto de aprendizaje y generación de conocimiento. Como señalan estos autores, el género académico “está estrechamente relacionado con las variopintas formas abstractas y sociales de emplear el lenguaje dentro de un contexto [...] De allí que sea pertinente tener presente los propósitos comunicativos, los productos, las prácticas y los participantes” (p. 192).

En este escenario, la escritura se considera una práctica de aprendizaje evaluativa en el contexto universitario. Práctica de aprendizaje porque posibilita llevar a cabo acciones, actividades que se dan en el marco de estilos de aprendizaje, maneras y formas, pero también está presente el hábito y el uso continuado de la escritura en el aprendizaje. Y evaluativa porque mediante ella se valoran en el estudiante los aprendizajes que va logrando a medida que avanza en su formación y preparación profesional. De este modo, el docente le asigna al estudiante diferentes tipos de actividades escriturales, que se hacen latentes y evidentes en los géneros discursivos. Desde esta perspectiva, el docente le pide al estudiante unos productos, que Londoño Vásquez y Ramírez Botero (2020) denominan artefactos. A continuación, se relacionan los productos o géneros académicos que son usuales en el contexto académico y los que más les asignan los docentes como tareas y actividades de aprendizaje para evidenciar el desarrollo de habilidades y competencias:

- **Ensayo.** Este se considera un género discursivo, normalmente con carácter argumentativo. Es muy utilizado en el contexto académico y los docentes acuden a él para evidenciar el pensamiento crítico y argumentativo del estudiante. Es decir, que se utiliza como una estrategia eva-

luativa. Según Doubront et al. (2023) este es un género discursivo que permite el desarrollo de un determinado tema mediante el uso de estrategias retóricas y el uso de un lenguaje académico, “partiendo de postulados expositivos, argumentativos o analíticos para explicar un tema, contrastar la opinión o posicionamiento de otros autores y analizar los planteamientos de una temática en forma teórica y reflexiva orientada hacia la búsqueda de la episteme” (p. 125). Por su parte, Marinkovich et al. (como se cita en Sánchez Upegui, 2022) señalan que el ensayo es un escrito en prosa que expone ideas acerca de un determinado tema, ya sea político, social, filosófico o económico, desde el punto de vista personal de quien escribe. Desde esta perspectiva, los estudiantes corroboran que este tipo de escrito sigue siendo muy utilizado en el contexto académico y valida lo que otros autores afirman en sus investigaciones, como Duobront et al. (2023), y Rayas Rojas y Méndez Puga (2017), quienes expresan que este tipo de escritos es bastante utilizado en el contexto académico.

- **Informe.** De acuerdo con González (2006), el informe es un texto que sintetiza un determinado proceso llevado a cabo en una práctica académica o investigativa. Este cumple la función de recoger de modo organizado y sintético las labores desarrolladas durante dicha experiencia (p. 204). A su vez, Parodi et al. (2008) indican que a través de un informe se consignan situaciones, procedimientos o problemas, producto del resultado de una determinada actividad. El informe puede ser de índole investigativa, académica o informe de lectura. Cada uno tiene sus propias características y el docente orienta y especifica cómo se debe presentar. En el ámbito académico también es bastante utilizado.
- **Artículo.** González (2006) indica que un artículo es un escrito que presenta el resultado de un proceso investigativo. En él se informa “sobre un avance específico e identificable del conocimiento”. Parodi et al. (2008), entre tanto, afirman que el artículo es un género académico mediante el cual se persuade a un lector de “un punto de vista, asumido de la revisión teórica o respecto de los resultados obtenidos de un determinado estudio” o indagación (p. 53). En el contexto académico tiene varios usos y cumple varias funciones, como puede ser un artículo de reflexión sobre un determinado tema, un artículo académico, un artículo teórico o, en algunos casos, un artículo de carácter investigativo, como señala Sánchez Upegui (2022). Normalmente el artículo utiliza un lenguaje expositivo, explicativo, puesto que cumple la función de informar sobre el resultado de un proceso, ya sea investigativo o de indagación

que le permita al estudiante profundizar en un determinado tema y dar cuenta de ello.

- **Resumen.** Sobre el resumen se pueden encontrar varias definiciones. Pero en términos generales, se puede decir que el resumen cumple la función de sintetizar un texto original a partir de la elección de las ideas y apartados centrales del texto original. Sánchez Upegui (2022) indica que el resumen es una “versión sucinta del texto original y, en un lenguaje diferente, presenta la idea central, las ideas principales y las secundarias con el fin de reproducir el significado global de la fuente” (p. 153). Para elaborar el resumen, normalmente, se siguen las estrategias de Van Dijk (1980) de seleccionar, suprimir y generalizar. Este es un tipo de género académico también muy usado en el contexto universitario para el desarrollo de competencias de síntesis y fortalecimiento de la comprensión lectora.
- **Libro.** Esta es otra tarea que, según los estudiantes, los docentes asignan para el desarrollo de competencias escriturales. Es poco usual; no obstante, es un género académico que impulsa el desarrollo de habilidades escriturales y se constituye en una herramienta que permite al estudiante combinar diferentes estrategias discursivas tales como la narración, descripción, argumentación y explicación para el estudiante expresar sus aprendizajes. En él se compendian diferentes situaciones del proceso formativo en prosa.
- **Comentario.** Gómez de Silva (1998) lo define como un “escrito que explica o critica una obra” (p. 176). Moliner (2007) expresa que el comentario se refiere a aquello que “se escribe o dice con el objeto de explicar o aclarar un texto” (p. 719). La RAE (2014) lo asume como “explicación de un texto para su mejor intelección”. Desde este sentido, lo esencial del comentario es la explicación de un texto. Ampliando un poco más el sentido de este como estrategia escritural y didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico y posibilitador del aprendizaje, Vásquez Rodríguez (2013) manifiesta que el comentario es un género académico encaminado a orientar la opinión que posibilita esclarecer el texto desde un pensamiento crítico responsable de lo que rodea al lector o le llama la atención. Y, asimismo, González Di Pierro (2013) señala que el comentario se constituye, en el ámbito académico, en una estrategia didáctica que le posibilita al docente el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes, así como lograr en ellos una actitud reflexiva, dialogante, libre y responsable frente a una determinada lectura o texto, a partir de la expresión de opiniones con juicios y discursos fundamentados y de

carácter académico.

- **Introducción.** La introducción es un tipo de escrito que algunos autores, como Sánchez Upegui (2011), la consideran un género discursivo que normalmente se incrusta en otro texto, ya sea en un artículo o en un ensayo u otro tipo de escrito. Esta es usada con diferentes propósitos, entre ellos, que el estudiante exprese sus ideas y pensamientos para que el docente se forme una idea de lo que el este aprendió.
- **Conclusiones.** Este tipo de textos académicos se solicitan al estudiante, con cierta frecuencia, para evidenciar sus interpretaciones y la síntesis de una lectura. Pero, en esencia, su función es evaluativa. Es una manera de verificar los aprendizajes, evaluarlos y validarlos. En suma, su finalidad cumple un rol de carácter evaluativo y valorativo de los aprendizajes que el estudiante pudo adquirir mediante el desarrollo de una actividad escrita y de aprendizaje.
- **Diagnóstico.** Este es un tipo de texto que se le solicita al estudiante como actividad escrita, y en la que sistematiza una actividad de indagación sobre un determinado problema. Gómez de Silva (1998) define el diagnóstico como una “determinación o caracterización de algo. Conocer, percibir, distinguir” (p. 222). Así pues, este tipo de actividad se le asigna a un estudiante para que realice un ejercicio de conocimiento, identificación e interpretación de una determinada situación social o académica y la interprete. Es un ejercicio de lectura, escritura y comprensión e interpretación.
- **Esquemas gráficos.** Estos son diferentes tipos de representación gráfica que permite la organización de las ideas de una lectura de manera gráfica. Los esquemas gráficos, dice González (2006), son utilizados como estrategia para facilitar la comprensión lectora y la capacidad de síntesis en los estudiantes. En el estudiante desarrolla capacidades y competencias cognitivas, tales como establecimiento de relaciones, síntesis, comparación, comprensión lectora e interpretación, organización de las ideas, entre otras. Además, son herramientas y recursos que también se pueden utilizar para escribir. Entre los que los docentes más asignan a sus estudiantes se encuentran:
- **Mapas mentales.** Según Santiago Gallegos et al. (2011), este tipo de esquema gráfico es una estrategia didáctica de aprendizaje que ayuda a la organización del pensamiento, facilita la identificación de conceptos relacionados, permite el establecimiento de asociaciones y conexiones entre conceptos (ideas), la elaboración de categorías y el establecimiento de jerarquías. Y posibilita el desarrollo de habilidades como la me-

moria, la creatividad, solución de problemas, la planeación y exposición de temas.

- **Infografía.** Bernal Gamboa y Guzmán Cedillo (2021) indican que la infografía es un

Artefacto gráfico con contenido sintético que brinda al lector la posibilidad de procesar la información y refiere a las imágenes o productos gráficos útiles para facilitar el acceso a información compleja o difícil de comprender a través de solo texto. (p. 3)

Normalmente en su diseño se combinan imágenes y textos sintéticos para facilitar la comprensión, la significación y nuevo conocimiento.

En este escenario de asignación de textos académicos para facilitar la comprensión y el desarrollo de habilidades escriturales en el campo académico también se usan otro tipo de esquemas gráficos que ayudan al estudiante en su proceso de aprendizaje.

- **Ficha de lectura.** Es una estrategia didáctica de aprendizaje que facilita tanto la lectura y la escritura. En el ámbito académico se usa tanto para leer como para escribir. Gallegos Pérez y Lobato Concha (s.f.) señalan que la ficha de lectura es una herramienta de aprendizaje que ayuda a gestionar la información que se ha leído para la realización de una investigación, tarea o cualquier actividad académica. Esta permite seleccionar, clasificar y organizar de modo metódico la información que se recoge. En concreto, facilita registrar, archivar y recuperar de manera sencilla la información y comprenderla mejor. Esta desarrolla habilidades cognitivas en el estudiante de selección y escogencia de información, intertextualidad, síntesis, búsqueda de información, y habilidades de comprensión lectora y escritura.

- **Textos investigativos.** Otra de las actividades escritas que asignan los docentes está directamente relacionada con ejercicios de desarrollo de competencias investigativas. En este tipo de textos pueden asignarse escritura de informes de trabajo de grado, tesis, elaboración de propuestas investigativas, escritura de proyectos de investigación, monografías, entre otros. Por ejemplo, una tesis, dicen Parodi et al. (2008), es un género discursivo y académico mediante el cual se presenta un planteamiento teórico o ideológico que permite presentar los resultados de un ejercicio investigativo. Entre tanto, un proyecto de investigación igualmente es un género discursivo y académico en el que se presenta una propuesta discursiva para ser desarrollada o ejecutada. Este tipo de textos tienen una estructura retórica definida del campo de la ciencia. En este tipo de actividades el estudiante evidencia sus aprendizajes y desarrollo de

competencias asociadas a la investigación.

#### **4. Conclusiones**

Esta indagación sobre las percepciones de las dificultades de comprensión lectora y escritural ha dado cuenta de que la mayoría de estas siguen siendo reiteradas y constantes en el ámbito académico. Es decir, que este estudio validó que los estudiantes siguen presentando las mismas dificultades de comprensión que otros resultados de investigación han hallado: dificultades de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico. Esto quiere decir, por ejemplo, que a los estudiantes les cuesta identificar palabras clave, el propósito comunicativo, el tema, subtemas, datos e información relevante de una lectura, ideas centrales, elaborar resúmenes, elaborar esquemas que destaquen y representen lo central de un texto, sintetizar, inferir sentidos, establecer relaciones, valorar el texto y evaluarlo, construir juicios, entre otros aspectos. En suma, esta exploración ha permitido corroborar que la superación de estas dificultades aún persiste y que es necesario continuar implementando estrategias para acompañar a los estudiantes en la alfabetización de orden superior que les permita el desarrollo de habilidades y capacidades lectoras y escriturales para la apropiación del lenguaje de las disciplinas en las que se preparan para el mundo de la vida.

Estas dificultades de lectura se deben a diversos factores como escaso acompañamiento de los docentes a los estudiantes. Dicho de otra manera, se puede deber a procesos pedagógicos y didácticos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura, escasa preparación de los docentes para orientar a los estudiantes en su apropiación de la lectura. Por parte de los estudiantes, estas dificultades se presentan por factores personales como el escaso gusto por la lectura, desmotivación y otros factores psicológicos que indudablemente afectan el rendimiento académico y apropiación del lenguaje de las disciplinas, así como la adquisición de conocimientos y aprendizajes apropiados para la vida.

En la educación modalidad virtual, ha de considerarse que los textos extensos, con formatos de letra pequeña o su presentación afectan la lectura. Asimismo, desmotivan al estudiante a enfrentarse a la lectura. También, los textos borrosos o con inadecuada presentación son factores que desmotivan y dificultan la comprensión lectora. Las lecturas con escasa pertinencia o poco atractivas para los estudiantes también son un factor que afecta el proceso lector del estudiante y su comprensión lectora. Igualmente, debe señalarse que la lectura electrónica, que genera cansancio visual (factores físicos), se

considera un factor negativo que influye negativamente en la comprensión y acercamiento al texto de manera amigable y motivante. De este modo, a la hora de seleccionar lecturas y textos para los estudiantes estos deben ser interesantes para el estudiante, y pertinentes, de tal forma que les motive y despierte el gusto por la lectura. El formato debe ser amigable y bien presentado para el estudiante, así como pensar en lecturas y textos que realmente atraigan y motiven a la lectura, y para ello se debe tener en cuenta que la lectura cumpla con las competencias a desarrollar, su extensión, el formato. Para decirlo de manera sencilla, es importante pensar en el estudiante, ser empáticos con él. En este sentido, la planeación de asignación de lecturas es fundamental, así como el conocimiento del estudiante y el contexto en el que se está orientando el aprendizaje. Y es muy importante acompañar y orientar al estudiante en el desarrollo de habilidades y capacidades de lectura.

Esta indagación también permite evidenciar que las dificultades que se presentan en la educación modalidad presencial en materia de comprensión lectora, como en modalidad virtual, en esencia son las mismas. Por tanto, es necesario en ambas modalidades continuar con la implementación de estrategias de lectura que le permitan al estudiante implementar estrategias y métodos de lectura que le ayuden en su proceso de comprensión lectora y abordaje pertinente de los textos.

En el campo escritural, también se evidencia que los estudiantes presentan las mismas dificultades que los estudiantes de modalidad presencial. Por ejemplo, les cuesta identificar el tema para escribir, determinar el propósito comunicativo, determinar el lector y los subtemas, entre otros muchos factores. Así mismo, presentan dificultades retóricas, organización de las ideas, dificultades léxicas, semánticas, ortográficas, gramaticales y lingüísticas, principios textuales de cohesión y coherencia, entre otros factores. Esto lo que evidencia y demuestra es que hay falencias de alfabetización de orden superior desde la base. Y una de las hipótesis que se puede plantear es que muchos docentes aún no están preparados para formar a los estudiantes en lectura y escritura. Lo anterior, muestra que en la educación aún persisten ciertos problemas como las dificultades de lectura y escritura en los estudiantes. Sus problemas siguen siendo universales y que lo que cambia son los medios, las estrategias, las mediaciones y las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, el reto está en implementar estrategias, metodologías de alfabetización de orden superior que le permitan a los estudiantes apropiarse de la lectura y la escritura para ser parte de las comunidades académicas y científicas y de este modo puedan apropiarse de la disciplina de formación.

El campo personal también es otro factor que incide en el desarrollo

escritural. Esto debido a que se presentan dificultades psicológicas como temores y miedos para escribir, y bloqueos; también, están los factores motivacionales y de interés que se constituyen en obstáculos para escribir.

Los factores físicos, como el manejo, por ejemplo, del teclado o lo visual (lectura de textos electrónicos) también son aspectos determinantes para dificultar el proceso lector y la comprensión. Esto lleva a plantear que es necesario que el docente seleccione muy bien el tipo de lectura tanto en la forma como en el contenido para que el estudiante desde lo psicológico se incite a escribir y, como dicen o afirman ellos: “no dé pereza escribir”.

El desconocimiento por parte de los estudiantes sobre escritura es otro factor que dificulta su aprendizaje. En este sentido afirman que este es un aspecto que los afecta, “porque de hecho la mayoría de los estudiantes somos un manojito de nervios buscando hacer lo mejor y cuando uno no tiene claro cómo hacerlo es horrible”. La tarea es del docente: implementar estrategias de acompañamiento, de realimentación y orientación escritural.

## Referencias

- Balladares, S., & Saiz, M. (2015). Sentimiento y afecto. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 6371. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212015000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000100007&lng=es&tlng=es)
- Bernal Gamboa, L. R., & Guzmán Cedillo, Y. I. (2021). El impacto de las infografías en la retención de información por parte de estudiantes de psicología. *Revista Colombiana de Educación*, (83), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-10700>
- Caldera, R., & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102007000200010&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200010&lng=es&tlng=es)
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama Colección Argumentos.
- Cassany, D. (2013). *La cocina de la escritura*. Anagrama Colección Argumentos.
- Cervantes Castro, R. D., Pérez Salas, J., A., & Alanís Cortina, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: caso específico del Plantel N° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(2), 73-114. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>

- Díaz, Á. (2009). *Aproximación al texto escrito* (4ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Doubront, L. G., Doubront, M. A., & Ortuñez, E. (2023). Ensayo académico ejemplos: fundamentación metodológica para la orientación del estudiante universitario. *Revista Educa UMCH*, (22), 121-140. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.306>
- Flórez Romero, R., & Cuervo Echeverri, C. (2005). *El regalo de la escritura -cómo aprender a escribir-*. Universidad Nacional de Colombia.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gallegos Pérez, C., & Lobato Concha, P. (s.f.). *Elaboración de fichas de lectura*. PRAC. Universidad Católica de Chile. [http://comunicacionacademica.uc.cl/images/recursos/espanol/lectura/recurso\\_en\\_pdf\\_extenso/7\\_elaboracion\\_de\\_fichas\\_bibliograficas.pdf](http://comunicacionacademica.uc.cl/images/recursos/espanol/lectura/recurso_en_pdf_extenso/7_elaboracion_de_fichas_bibliograficas.pdf)
- García García, M. Á., Arévalo Duarte, M. A., & Hernández Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (32), 155-174. <https://www.redalyc.org/journal/3222/322258748008/html/>
- Garrido Maturano, Á. E. (2021). La alegría de ser nada. La dádiva perfecta y la existencia capaz de recibirla en los Discursos edificantes de Søren Kierkegaard. *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, 63(175), 1-19. <https://doi.org/10.21500/01201468.4648>
- Gómez de Silva, G. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Fondo de Cultura Económica.
- González Di Pierro, C. (2013). El comentario crítico textual: un puente entre competencia lectora y escritora. *Zona Próxima*, (18), 124-135. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85328617011.pdf>
- González, M. C. (2006). *Expresión oral y escrita*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Gordillo Alfonso, A., & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=ap>
- Gregoratto, F. (2020). La naturaleza afectiva de la libertad. *Pléyade*, (25), 51-79. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962020000100051>
- Londoño Vásquez, D. A., & Ramírez Botero, Á. (2020). Aproximación a los géneros académicos y profesionales usados en el ámbito jurídico. *Enunciación*, 25(2), 191-205. <https://doi.org/https://doi.org/10.14483/22486798.16131>
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español j-z*. Gredos.

- Montejano Martín, S. (2019). *Psicología de las emociones: la alegría*. Psicoglobal. <https://www.psicoglobal.com/blog/psicologia-emociones-alegria>
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2013). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Papiol Espinosa, G., Norell Pejner, M., & Abades Porcel, M. (2020). Análisis del concepto de serenidad en relación con el apoyo psicológico y emocional del paciente crónico. *Gerokomos*, 31(2), 86-91. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1134-928X2020000200006&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1134-928X2020000200006&lng=es&tlng=es)
- Parodi, G., Vanegas, R. Ibáñez, R., & Gutiérrez, R. M. (2008). Capítulo 2. Géneros del discurso en el corpus PUCV-2006: criterios, definiciones y ejemplos. En G. Parodi (Ed.). Géneros académicos. *Géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp.39-73). Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Pérez Lo Presti, A. (2007). Psicología en educación: Una visión contemporánea. *Educere*, 11(39), 623-628. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102007000400006&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400006&lng=es&tlng=es)
- Pérez Salazar, J. F. (1997). Elementos para una teoría de la lectura: lectura e interpretación. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 20(1), 7-32. [file:///C:/Users/admin/Downloads/amartinezlopez,+330021-Texto+del+art%C3%ADculo-167176-1-10-20190227\\_compressed.pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/amartinezlopez,+330021-Texto+del+art%C3%ADculo-167176-1-10-20190227_compressed.pdf)
- Ponce Naranjo, G. (2016). La escritura... Una dificultad no superada en la universidad. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 261-270. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/374/389>
- Rayas Rojas, L. T., & Méndez Puga, A. M. (2017). Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades. *Innovación Educativa*, 17(75), 123-147. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000300123&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000300123&lng=es&tlng=es)
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. RAE.
- Rey-Castillo, M., & Gómez-Zermeño. M. G. (2021). Dificultades en la escritura académica de estudiantes de maestría. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-19. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/11958/21115>
- Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. *Ideas y Valores*, 60(145), 5-31. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-00622011000100001&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00622011000100001&lng=en&tlng=es)
- Salinas, P. J. (2013). La felicidad, un bien necesario para la buena salud. *Me-*

dULA, (22), 3-5. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/medula/article/view/5880>

- Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-fundacion-universitaria-catolica-del-norte/wp-content/uploads/2022/03/manual-de-redaccion-mayo-05-2011.pdf>
- Sánchez Upegui, A. A. (2016). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Católica del Norte Fundación Universitaria. <https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-fundacion-universitaria-catolica-del-norte/wp-content/uploads/2022/01/El-genero-articulo-cientifico.pdf>
- Sánchez Upegui, A. A. (2018). *Marcadores del discurso: conexiones y señales para el viaje textual* (documento de trabajo). <https://es.scribd.com/document/558927333/conectores-del-discurso>
- Sánchez Upegui, A. A. (2022). *Escritura de la práctica investigativa en pregrado y posgrado. Guía para la redacción académica*. Fundación Universitaria Católica del Norte. [https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-catolica-del-norte-fundacion-universitaria/wp-content/uploads/2022/09/LIBRO\\_ESCRITURA\\_DE\\_LA\\_PRACTICA\\_INVESTIGATIVA.pdf](https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-catolica-del-norte-fundacion-universitaria/wp-content/uploads/2022/09/LIBRO_ESCRITURA_DE_LA_PRACTICA_INVESTIGATIVA.pdf)
- Santiago Gallegos, E., Morán Villegas, E. del C., & Velásquez Barak, M. M. (2011). Elaboración de Mapas Mentales en Jóvenes y en Adultos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(21), 40-44. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272011000200006&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272011000200006&lng=pt&tlng=es)
- Serafini, M.T. (2007). *Cómo se escribe*. Bolsillo Paidós.
- Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482003000100002&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482003000100002&lng=pt&tlng=es)
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI.
- Vásquez Rodríguez, F. (2013). *El quehacer docente*. Universidad de La Salle.
- Velandia Salazar, F., Ardón Centeno, N., & Jara Navarro, M. I. (2007). Satisfacción y calidad: análisis de la equivalencia o no de los términos. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 6(13), 139-168. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-70272007000200008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-70272007000200008&lng=en&tlng=es)

# Taller práctico de comprensión lectora

Considerando los aportes de este texto y los resultados que arrojó el estudio se invita al docente para que seleccione una lectura relacionada con el curso y le asigne una actividad de comprensión lectora al estudiante. Para ello, puede orientarse con el siguiente texto:

## **Impuesto a bebidas azucaradas reduciría la obesidad entre el 6 y el 12% en Colombia**

María Mónica Monsalve S. 05 de julio de 2018.

El Instituto de Salud Pública de la Universidad Javeriana estudió el panorama que tendrían estos impuestos saludables en el país. Gravar estos productos con el 24% tendría un impacto significativo en las tasas de sobrepeso y obesidad, un problema de salud pública que viene creciendo.

Uno de los debates que prometía ser más álgido durante la reforma tributaria, discutida hace dos años, fue el de ponerle impuesto a las bebidas azucaradas. Bajo la idea de que se trataba de un impuesto saludable que buscaba reducir el consumo de estos productos, y con esto también reducir los problemas de salud pública que van en auge como el sobrepeso y la obesidad, el Gobierno propuso “el impuesto nacional al consumo de bebidas azucaradas”. Un monto de \$300 por litro que debía estar a cargo del importador o el productor.

Pero como bien lo trinó Alejandro Gaviria, el ministro de Salud, “en resumen ganó el lobby y perdió la salud pública”, pues la propuesta no llegó a convertirse en realidad por varios argumentos que se presentaron en el Congreso. Entre ellos, que no existían datos científicos o cifras contundentes en Colombia que indicaran que un impuesto en las bebidas azucaradas podría asociarse con la reducción de obesidad en el país.

Esta semana, sin embargo, el Instituto de Salud Pública de la Universidad Javeriana publicó un estudio que le da mucha carne al debate. Tras analizar varios datos sobre la situación nutricional de la población colombiana, así como el impacto que el cambio de precio tiene en el consumo de bebidas azucaradas, los investigadores llegaron a la conclusión que un impuesto del 24% a estos productos reduciría entre el 5 y el 10% la obesidad en estratos 1 y 2, y de 5 a 8% en los estratos arriba de tres.

La investigación, que ya fue publicada en la revista científica *Social Science & Medicine*, parte de tres factores primordiales obtenidos de la En-

cuesta Nacional de Situación Nutricional realizada en el 2010: el consumo de bebidas azucaradas, el índice de masa corporal de la población y su estrato. En total, datos de 7,140 adultos.

Cifras que, según explicó el doctor Andrés Ignacio Vecino, autor principal del estudio, fueron cruzadas con la elasticidad (la sensibilidad al precio) de las bebidas azucaradas, teniendo en cuenta la sustitución con otros productos y bebidas. Es decir, la sensibilidad que tienen las personas a su aumento de precio para decidir si consumirlas o no. (Lea acá: Este es el polémico comercial de bebidas azucaradas que sacaron del aire)

“Al igual que en investigaciones anteriores, asumimos que por cada 3500 calorías no consumidas un individuo con sobrepeso u obesidad promedio pierde una libra de peso”, explica el estudio. Así, al calcular qué tanto cada individuo dejaba de ingerir de bebidas azucaradas debido al aumento del precio, pudieron estimar la potencial pérdida de peso atribuible al impuesto por cada individuo.

La investigación plantea cuatro escenarios basados en el precio promedio de una bebida azucarada para el año 2016 (\$1.104 por cada 350 ml): una donde el impuesto sería de \$0.25 pesos por milímetro (8% del precio promedio), uno de \$0.50 (16%), otro de \$0.75 (24%) y uno más de 1\$ (32%).

“La recomendación es que el impuesto no sea menor al 24% para que, efectivamente, tenga un impacto en reducir la obesidad tanto en estratos bajos como altos”, comenta Vecino.

Aunque la tendencia de obesidad en Colombia solía apuntar a que se presentaba más en estratos medios, desde el 2017 viene cambiando y se estima que en los próximos años tendrá más impacto en estratos bajos, incrementando la presencia de enfermedades crónicas como los problemas del corazón, la diabetes, la hipertensión y el cáncer precisamente en estas poblaciones más vulnerables.

Según la Encuesta Nacional de Situación Nutricional más reciente, la del 2015, la tasa de sobrepeso es de 56%, mientras que la de obesidad está en el 19%. Además, en los últimos 10 años ambos problemas han aumentado en tasas similares a la producción de bebidas azucaradas (10%).

“El impuesto a las bebidas azucaradas y los impuestos saludables cada vez tienen un rol más fuerte en la salud pública. Y fuera de la discusión política encontramos que sí tendría sentido implementarlo desde los argumentos de la ciencia. Esta es una herramienta científica para los tomadores de decisiones, el Gobierno y el congreso”, concluye Vecino.

Tomado con fines académicos de: <https://www.elespectador.com/salud/impuesto-a-bebidas-azucaradas-reduciria-la-obesidad-en->

Con base en el texto anterior, responda las siguientes preguntas apoyándose en las 22 Técnicas de Lectura crítica de Daniel Cassany (2006, p. 115):

- Indique el propósito del texto
- Identifique la tesis o planteamiento central del escrito
- Identifique los principales argumentos que desarrollan la tesis
- Indique la conclusión o conclusiones que plantea el texto en cuestión
- Identifique el problema o asunto central que aborda el texto. Fundamente su respuesta
- Indique la postura del autor frente al tema planteado y sustente su respuesta
- Indique el género discursivo o diga el tipo de texto que es, a cuál texto podría pertenecer. Explique su respuesta e indique la definición de dicho género discursivo, características y modo de escribirse
- Explique cómo el autor utiliza la escritura para desarrollar su idea y planteamiento, el lenguaje que utiliza. Sustente su respuesta
- Exprese si se apoya en otros autores para dar fuerza discursiva a su escrito. Sustente su respuesta
- Mediante un mapa conceptual, siguiendo los postulados de Novak y este ejemplo que encuentra en este enlace (<http://scielo.sld.cu/img/revisiones/aci/v15n5/f0109507.jpg>), resuma el texto sobre impuesto a bebidas azucaradas.

Luego de revisar detenidamente la actividad de comprensión lectora entregada por el estudiante, realice una realimentación de modo cualitativo y cuantitativo, teniendo presente el capítulo de este texto denominado ***Habilidad escritural del docente en la acción mediadora de la retroalimentación en modalidad educación superior virtual***. La realimentación para el estudiante debe ser un ejercicio evaluativo en el que se le muestren sus aprendizajes, sus logros, fortalezas y aspectos para mejorar. Esto le posibilitará continuar con su formación de manera segura. Así mismo, le permitirá sentirse acompañado y guiado por el docente. En este caso, la docencia ha de asumirse como una práctica de acompañamiento, comunicación y fortalecimiento del aprendizaje para el estudiante.

## Taller práctico de escritura

Para el fortalecimiento de la práctica escritural se invita al docente a asignar actividades escriturales al estudiante, orientándose con la siguiente guía:

Invitar al estudiante a escribir un texto académico argumentativo sobre un determinado tema específico, que esté en cuestión y profundización en el desarrollo del curso y esté relacionado con la disciplina del estudiante. Es importante invitar al estudiante a consultar y usar por lo menos tres fuentes extraídas de Google académico o alguna de las otras bases de datos académicas, citar con el modelo Normas APA en la versión actualizada correspondiente (importante adjuntar o suministrar la guía de estas normas). El texto debe tener una extensión que el docente considere oportuna, por ejemplo 5 cuartillas o 6. También, es importante describir la estructura que debe tener el texto. Así mismo, es conveniente guiar y precisar los criterios con los que debe cumplir el texto, entre ellos: citación, coherencia, textualidad, cohesión, ortografía, progresión temática, sintaxis, cumplimiento de normas lingüísticas y gramaticales, uso y aplicación de signos de puntuación, entre otros principios escriturales. Importante orientar al estudiante para que tenga presente la titulación del texto y escribir al final las referencias de las citas utilizadas. Luego de revisar detenidamente la actividad práctica de escritura, realizada y entregada por el estudiante, realimentarla de modo cualitativo y cuantitativo, considerando el capítulo de este libro sobre **Habilidad escritural del docente en la acción mediadora de la retroalimentación en modalidad educación superior virtual**. La realimentación para el estudiante debe ser un ejercicio evaluativo en la que se le muestre sus aprendizajes, sus logros, fortalezas y aspectos para mejorar en el aspecto escritural. Esto le posibilitará continuar con su formación de manera segura. También, le permitirá sentirse acompañado y guiado por el docente. En este caso, la docencia ha de asumirse como una práctica de acompañamiento, comunicación y fortalecimiento del aprendizaje hacia el estudiante.

Para la elaboración de su texto escrito siga los siguientes pasos u orientaciones:

1. Determine el tema
2. Elabore una lluvia de ideas
3. Organice la lluvia de ideas por familias o grupos temáticos
4. Elabore una especie de tabla de contenido
5. Consulte otras ideas en diferentes fuentes asociadas con el tema

6. A partir de lo anterior escriba la tesis
7. Escriba los argumentos y apoye sus ideas citando según normas APA
8. Escriba los contraargumentos
9. Escriba nuevos argumentos
10. Escriba las conclusiones
11. Enuncie las referencias de las citas utilizadas, según normas APA
12. Revise su texto, corrija y edítelo
13. Presentar su escrito a su profesor.

Para la escritura de su texto apoyarse en este libro de Sánchez Upegui (2011) que encuentra en este enlace: <https://repositorio.ucn.edu.co/server/api/core/bitstreams/ee696f95-450e-4717-8a4f-9a4130fa45ce/content>, e ir a las páginas 32, 33 y 34 que le ayudarán en esta construcción y redacción textual.



**Católica del Norte**  
Fundación Universitaria



### **Nelson Darío Roldán López**

Es Comunicador Social Periodista de la Universidad de Antioquia. Especialista en Pedagogía de la Virtualidad, Fundación Universitaria Católica del Norte; Magíster en Educación, Universidad Católica del Oriente y Fundación Universitaria Católica del Norte.

Experiencia en educación superior modalidad virtual desde el año 2000, especialmente en la Fundación Universitaria Católica del Norte. Se ha desempeñado en cargos de docencia e investigación en esa misma Institución, donde también ha sido Director de investigaciones e innovaciones pedagógicas; Coordinador del Centro de Desarrollo Virtual (CEDEVI), Coordinador del pregrado Comunicación Social, Coordinador de Gestión del Conocimiento.

Desde 2016 es docente titular y coordina el Centro para la Formación Pedagógica del Docente de la Fundación Universitaria Católica del Norte (CFPD +UCN). Es director e investigador activo del Grupo de Investigación Cibereducación Fundación Universitaria Católica del Norte —reconocido y clasificado por MinCiencias—; e investigador del grupo Comunicación Digital y Discurso Académico. Finalmente, ha sido docente de cátedra en universidades como EAFIT, San Buenaventura –sede Medellín–, Católica de Oriente y Cooperativa de Colombia.



### **Alexander Arbey Sánchez Upegui**

Comunicador Social-Periodista, Magíster en Lingüística y Doctor en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Docente e investigador Fundación Universitaria Católica del Norte, de la Maestría en Lectura y Escritura de la Universidad Eafit y del programa de Español Académico UdeA.

Autor de las publicaciones: Manual de comunicación en ambientes educativos virtuales (2010), Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos (2011); El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica (2012); Estrategias para la interacción virtual en contextos educativos y de teletrabajo (2012); El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional (2016); Consideraciones sobre el artículo científico (AC): una aproximación desde el análisis de género y el posicionamiento (2018); Reflexiones y recomendaciones para la escritura de la problemática de investigación (2019); Reflexiones y recomendaciones sobre la escritura en el ámbito del derecho (2019); Alfabetización académica: leer, evaluar textos y escribir desde las disciplinas y la investigación (2019); La escritura investigativa en Derecho (2021); La escritura de la práctica investigativa (2022); y editor académico y coautor del libro: Estudios lingüísticos sobre escritura académica (2025).



### **Carlos Augusto Puerta Gil**

Licenciado en Español y Literatura, Magíster en Educación.

Docente investigador de la Fundación Universitaria Católica del Norte y docente de la Universidad de Antioquia.

Coautor de las publicaciones: Manual de comunicación en ambientes educativos virtuales (2010), El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica (2012), Estrategias para la interacción virtual en contextos educativos y de teletrabajo (2012), Orientaciones para la escritura del marco teórico en el género académico e investigativo trabajo de grado (2022). Editor del Libro 25 años de educación virtual. Experiencias, prácticas y aprendizajes en la Fundación Universitaria Católica del Norte (2023) y coautor del libro: Estudios lingüísticos sobre escritura académica (2025).