

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

**TESIS DOCTORAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA**



Diseño y Configuración de un Programa Formativo en
Comprensión y Producción Textual
en
La Universidad Santiago de Cali

GERMAN GIRALDO RAMÍREZ

Sevilla 2007

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Educativa



Diseño y Configuración de un Programa Formativo en
Comprensión y Producción Textual
en
La Universidad Santiago de Cali

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor por el
Licenciado en Educación Germán Giraldo Ramírez
dirigidas por las Dra. Ángeles Parrilla Latas y Dra. Anabel
Morriña Díez

Germán Giraldo Ramírez

Sevilla 2007

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

2006

**TESIS DOCTORAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA**



Diseño y configuración de un Programa formativo en
comprensión y producción textual
en
La Universidad Santiago de Cali

German Giraldo Ramírez

Germán Giraldo Ramírez

Sevilla 2007

El proceso de investigación que concluye con la presentación de la siguiente tesis doctoral, me es grato presentar mis más sentidos agradecimientos a cuatro grupos sin los cuales esta investigación no había sido posible.

Al Grupo de Ciencias del lenguaje, ya que una investigación se hace mejor con un grupo de investigadores que opere coherentemente en la práctica del aula con los hallazgos producto de sus reflexiones. El Grupo es fundado en torno al proyecto de investigación y se mantiene hasta el presente. Lo expresado en el documento escrito es el producto del trabajo de deliberación continua y sinuosa que hoy evidencia de manera clara sus resultados.

A la Universidad Santiago de Cali que a través de un convenio con la Universidad de Sevilla posibilitó el desplazamiento de docentes hasta la Ciudad de Cali, Colombia y después el desplazamiento de estudiantes a la Universidad de Sevilla. A su rector y decanos de Educación y bienestar Universitario, a su diligencia y empeño en la elevación del nivel académico a través de la capacitación docente.

A la Universidad de Sevilla por su acogida en el departamento de Didáctica y organización educativa y sus docentes en especial a las directoras de tesis Anabel Morriña Diez y Ángeles Parrilla Latas que con sus conocimientos habilidades y el sentido de la tolerancia y dedicación han contribuido hacer posible la realización de la presente tesis doctoral

A mi familia que ha soportado y brindado su apoyo y acompañamiento durante mi estancia en España para realizar la redacción de la presente tesis doctoral.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Índice.

Capítulo 1 Contexto y propósitos de la investigación.	1
1.1 NACIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.	3
1.1.1 La reglamentación de la acreditación de calidad.....	3
1.1.2 El proceso de reforma administrativa.	5
1.1.3 El bajo nivel de competencias textuales.	8
1.1.4 La existencia de un Grupo de docentes de lectura y escritura.....	10
1.1.5 La necesidad de los docentes de organizarse como comunidad académica.	11
1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	13
1.3 PROPOSITOS GENERALES Y ESPECIFICOS DE LA INVESTIGACIÓN.	19
 CAPITULO 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.	 23
 2.1 LA REFLEXIÓN DEL CURRÍCULO EN LA UNIVERSIDAD	 24
2.1.1 Contenidos y experiencia a privilegiar en el proceso.	28
2.1.1.1 La implementación de créditos académicos.....	28
2.1.2 El nuevo currículo universitario.....	29
2.1.2.1 La educación basada en el aprendizaje	31
2.1.3. La investigación del currículo.....	33
2.1.3.1 Génesis de la investigación curricular	35
2.1.3.2 Modelos de diseño curricular	36
2.1.3.3 La teoría tecnológica del currículo.	36
2.1.3.4 Las teorías prácticas del currículo.....	38
2.1.3.5 Las teorías reconceptualistas.	41
2.1.4 Los modelos deliberativos de diseño curricular.....	42

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

2.1.5	Fundamentación epistemológica del diseño deliberativo.....	47
2.1.6	La formación del profesorado en la universidad	52
2.1.6.1	La experiencia como estrategia de formación.....	55
2.1.6.2	Desarrollo Profesional Cooperativo.....	57
2.1.7	Las competencias como estrategia de desarrollo curricular.	61
2.1.7.1	La evaluación de competencias.....	64
2.2 EL DISEÑO DE PROGRAMAS FORMATIVOS UNIVERSITARIOS.		69
2.2.1	El concepto de programa formativo.	69
2.2.2	Experiencias latino americanas en la implementación de programas en comprensión y producción textual.....	73
2.2.3	Los programas formativos universitarios.....	79
2.2.4	El proceso de programación universitaria.	82
2.2.5	Los elementos del diseño curricular universitario.....	85
2.2.6	Modelos de diseño universitario.....	86
2.2.6.1	La presentación.....	88
2.2.6.2	La fundamentación teórica del Programa.	89
2.2.6.3	La justificación del Programa formativo.	89
2.2.6.4	El objetivo general del Programa.	90
2.2.6.5	Los contenidos temáticos del Programa.....	90
2.2.6.6	La metodología del Programa formativo.	91
2.2.6.7	La evaluación.	92
2.2.7	Las visiones de los profesores.	93
2.2.7.1	Enfoque tradicional basado en la gramática	94
2.2.7.2	El enfoque comunicativo del texto.....	98
2.2.7.3	El enfoque basado en el proceso.....	101
2.2.7.4	El enfoque basado en el contenido del texto.	104

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

2.3 LA EVALUACIÓN Y EL DISEÑO DE PROGRAMAS.113

- 2.3.1 La evaluación como estrategia de diseño..... 115
- 2.3.2 La evaluación formativa en el aprendizaje de la lectura y la escritura. 117
- 2.3.3.1 El modelo sistémico y el sociológico. 122
- 2.3.3.2 La orientación comunicativa. 124
- 2.3.4 La evaluación como proceso de regulación. 126
- 2.3.5 Los elementos del proceso de evaluación formativa. 128

2.4 LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE UN PROGRAMA

FORMATIVO DE LECTURA Y ESCRITURA.....137

- 2.4.1 La lectura y la escritura en la universidad..... 137
- 2.4.2 El objeto de estudio del Programa formativo. 140
- 2.4.3 La lectura en la universidad. 145
- 2.4.4 La escritura en la universidad..... 152
- 2.4.5 El texto como fuente de aprendizaje..... 157

CAPITULO 3 DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....169

3.1. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LOS GRANDES

PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN.170

- 3.1.1 Génesis de la investigación cualitativa..... 173
- 3.1.2 La investigación cualitativa en el diseño de Programas formativos. 177
- 3.1.3 El estudio de caso como estrategia investigativa. 180
- 3.1.4 Caracterización del estudio de caso en la presente investigación. 185

3.2 EL MODELO DE INVESTIGACIÓN ELEGIDO.....191

- 3.2.1 Preguntas temáticas del objeto de estudio de la investigación. 201
- 3.2.2 Los instrumentos de recolección de datos..... 203
- 3.2.3 Análisis de datos. 211

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

3.2.4	Fases de análisis y procesamiento de datos.	214
3.2.5	El proceso de categorización y codificación de datos.	217
3.2.5.1	La calificación de las categorías.	120
3.2.5.2	La escogencia de las categorías.	222
3.2.5.3	Establecimiento de la codificación.	224
3.3	EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DESARROLLADO.....	235
3.3.1	Fase 1 El establecimiento de la plataforma deliberativa.	231
3.3.2	Fase 2 Detectación de las necesidades formativas.....	236
3.3.3	Fase 3 El diseño del Programa formativo.....	241
3.3.4	Fase 4 Implementación del Programa formativo.....	243
	CAPITULO 4 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	247
	4.1 PRIMERA FASE.	
	EL ESTABLECIMIENTO DE LA PLATAFORMA	
	DELIBERATIVA.....	248
4.1.1	Encuentro de los docentes con el Proyecto.....	250
4.1.2.	La conformación del Grupo de diseño del Programa formativo	254
4.1.2.1.	Origen del Grupo de diseño.....	254
4.1.2.2	Los integrantes del Grupo de diseño.	256
4.1.2.3	Los propósitos del Grupo de diseño.....	259
4.1.2.4	Consolidación y proyección del Grupo.....	262
4.1.2.5	El trabajo del Grupo de diseño.....	264
4.1.2.6	Evolución de las discusiones en la primera fase.....	268
4.1.2.7	Los acuerdos en la primera fase	271
4.1.2.8.	La definición del objeto de estudio del Programa.	274
4.1.3.	Las visiones curriculares de los profesores en lectura y escritura.	279

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

4.2 SEGUNDA FASE.

LA DETECTACIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS.281

4.2.1	La detección de necesidades formativas de los estudiantes.	282
4.2.2	La auto evaluación como fundamento de la decisión en torno a las necesidades formativas.	283
4.2.3	Las transformaciones internas del Grupo de diseño	284
4.2.4	Características de la prueba diagnóstica.	288
4.2.4.1	Los objetivos de la prueba diagnóstica.	291
4.2.5	Variables a evaluar en la prueba diagnóstica.	293
4.2.5.1	La construcción de la significación del texto leído.	294
4.2.5.2	La intertextualidad.	296
4.2.5.3	Las adecuaciones textuales.	297
4.2.5.4	La organización textual.	299
4.2.5.5	Los recursos morfosintacticos.	301
4.2.6	Temas discutidos en la segunda fase.	302
4.2.6	Los acuerdos de la segunda fase.	304
4.2.7	Calificación de la prueba diagnóstica.	306
4.2.8	La confrontación de los resultados de la prueba.	309
4.2.9	Las consecuencias de la prueba diagnóstica.	311

4.3 TERCERA FASE. DISEÑO DEL PROGRAMA314

4.3.1	Diseño del Programa formativo.	314
4.3.2	Las transformaciones del Grupo en la tercera fase de investigación	316
4.3.3	La estructura formal del Programa.	317
4.3.3.1	La presentación del Programa.	320
4.3.3.2	La fundamentación teórica del Programa.	323
4.3.3.3	La Justificación del Programa.	324
4.3.3.4	Los objetivos del Programa.	326
4.3.3.5	Las unidades de contenido y su secuencia.	328
4.3.3.6	La metodología del Programa.	331

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

4.3.3.7 La evaluación.....	338
4.4 CUARTA FASE .IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA.....	342
4.4.1 La implementación del Programa formativo.	342
4.4.2 El proceso de implicación de los estudiantes.....	345
4.4.3 La implementación de la metodología del Programa.	350
4.4.4 El seguimiento del Programa formativo.	355
4.4.5 El seguimiento de la evaluación.....	358
4.4.5.1 Interpretación de resultados de la prueba final.	362
4.4.6 Análisis de la entrevista semiestructurada.....	367
CAPITULO 5 CONCLUSIONES GENERALES.....	396
5.1 CONCLUSIONES GENERALES.....	397
5.1.1 Primera fase: establecimiento de la plataforma deliberativa.	398
5.1.2 Segunda fase: detección de las necesidades formativas.....	405
5.1.3 Tercera fase: diseño del Programa.....	409
5.1.4 Cuarta fase: Implementación del Programa.	413
5.2 ALCANCES Y LIMITACIONES.....	416
5.2.1 Heterogeneidad del Grupo.....	416
5.2.2 Limitaciones del Programa.	416
5.2.3 Limitaciones del modelo elegido.	420
5.2.4 Limitaciones de la investigación.....	422
6 Bibliografía.....	425

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Índice de cuadros

Cuadro 1	Ventajas del sistema de créditos académicos.	7
Cuadro 2	Determinaciones del proyecto formativo.	12
Cuadro 3	Comparación enfoque gramatical y comunicativo.	100
Cuadro 4	Comparación textos académicos y no académicos.	104
Cuadro 5	Análisis cualitativos (Amado, 1991:73).....	184
Cuadro 6	Preguntas temáticas de la investigación.....	202
Cuadro 7	Fases de análisis y procesamiento de datos.....	215
Cuadro 8	Categorías y códigos.....	222
Cuadro 9	Matización de códigos.....	225
Cuadro 10	Ejemplo de utilización de categorías y códigos.....	229
Cuadro 11	Conformación de la plataforma deliberativa.....	249
Cuadro 12	Categoría Objetivos. Primera fase de análisis.....	250
Cuadro 13	Evolución de la discusión en el interior del Grupo en torno a la apropiación del proyecto.	253
Cuadro 14	Los integrantes del grupo de diseño.	257
Cuadro 15	Propósitos del Grupo de diseño.....	259
Cuadro 16	Enunciaciones en torno a la consolidación del trabajo del Grupo de diseño.....	263
Cuadro 17	Categoría Temas discutidos. Primera fase de análisis.. ...	268
Cuadro 18	Categoría Acuerdos. Primera fase de análisis.	272
Cuadro 19	Acuerdos que propician la apropiación de la plataforma deliberativa.....	277
Cuadro 20	Avances del Grupo de diseño al asumir la plataforma deliberativa.	280

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Cuadro 21	Detectación de la necesidades formativas	282
Cuadro 22	Categoría objetivos en la segunda fase de análisis: detectación de necesidades formativas.	283
Cuadro 23	Transformaciones internas del Grupo de diseño.	284
Cuadro 24	Categoría temas discutidos en la segunda fase: detectación de necesidades formativas.	302
Cuadro 25	Categoría Acuerdos, en la segunda fase de análisis.....	304
Cuadro 26	Acuerdos en la segunda fase.	305
Cuadro 27	Instrumento de calificación de la prueba diagnóstica. ..	307
Cuadro 28	Resolución consejo académico.	311
Cuadro 29	Autoevaluación segunda fase.....	313
Cuadro 30	Configuración del Programa formativo.	315
Cuadro 31	Cuadro de contraste de las transformaciones del Grupo entre la primera y tercera fase de análisis.....	317
Cuadro 32	Categoría Objetivos en la tercera fase: diseño del Programa formativo	320
Cuadro 33	Concepciones del Programa formativo.....	322
Cuadro 34	Categoría Temas discutidos en la tercera fase de análisis: diseño del Programa formativo.....	322
Cuadro 35	Objetivos del Programa formativo	327
Cuadro 36	Categoría Acuerdos en la tercera fase de análisis : diseño del Programa formativo.....	328
Cuadro 37	Unidades de contenido primer semestre.....	329
Cuadro 38	Unidades de contenido segundo semestre.	330
Cuadro 39	El proceso de escritura formativa (Tomado de Ribas T, 1997:79).	337
Cuadro 40	Variables e indicadores de evaluación	339

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Cuadro 41	Categoría Acuerdos en la tercera fase de análisis: diseño del Programa formativo.....	340
Cuadro 42	Implementación del Programa formativo.	343
Cuadro 43	Categoría Objetivos en la cuarta fase de análisis: implementación del Programa formativo.....	344
Cuadro 44	Comentarios de los estudiantes sobre la prueba diagnóstica	347
Cuadro 45	Categoría temas discutidos.	350
Cuadro 46	Cuestionamientos sobre la metodología.	351
Cuadro 47	Comentarios de los docentes sobre la metodología.....	353
Cuadro 48	Comentarios de los profesores sobre las asesorías.....	354
Cuadro 49	Categoría Acuerdos en la cuarta fase de análisis: Implementación del Programa formativo.....	355
Cuadro 50	Testimonios del seguimiento del Programa.	357
Cuadro 51	Comparativo de los resultados de la prueba diagnóstica y la final.....	364
Cuadro 52	Entrevista semiestructurada pregunta 1.....	369
Cuadro 53	Entrevista semiestructurada pregunta 2.....	373
Cuadro 54	Entrevista semiestructurada pregunta 3.....	375
Cuadro 55	Entrevista semiestructurada pregunta 4.....	379
Cuadro 56	Entrevista semiestructurada Pregunta 5.....	381
Cuadro 57	Entrevista semiestructurada Pregunta 6.....	384
Cuadro 58	Entrevista semiestructurada Pregunta 7.....	387
Cuadro 59	Entrevista semiestructurada Pregunta 8.....	390
Cuadro 60	Contraste entre las transformaciones del Grupo entre la primera y la cuarta fase de análisis..	394

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Introducción

Presento a consideración de la comunidad académica la investigación de la tesis doctoral titulada. Diseño y configuración de un Programa formativo en comprensión y producción textual en la Universidad Santiago de Cali. Dicha investigación se realizó entre enero del 2003 y diciembre del 2005. Tres años de trabajo continuo en el seno de un Grupo de trabajo constituido por diez docentes de lenguaje que asumió la tarea de diseñar un Programa formativo en comprensión y producción textual.

Los lectores de la presente tesis doctoral encontrarán cinco capítulos en los cuales se desarrollan en el primero, el contexto y los objetivos de la investigación. El capítulo dos, expone los fundamentos teóricos de la investigación en cuatro apartados. En el primero se ofrece una reflexión sobre los modelos de diseño curricular. En el segundo se muestran los elementos del diseño curricular universitario. El tercero asume la problemática de la evaluación formativa como estrategia de desarrollo curricular. Y finalmente en el cuarto apartado se sintetizan las reflexiones en torno al Programa la noción de texto y las condiciones pedagógicas de la comprensión y la producción textual.

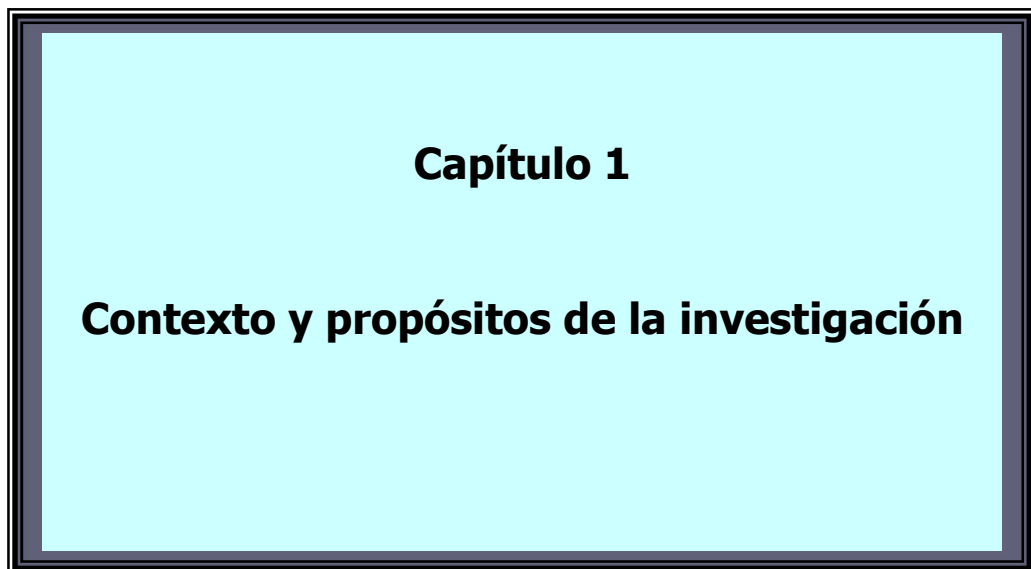
El capítulo tres esta dedicado al diseño metodológico de la investigación. La forma como se asume la discusión de la investigación educativa en el seno de la comunidad científica. Los modelos cuantitativos y cualitativos encontrando en la investigación cualitativa el modelo más aconsejable para hacer evidentes los hallazgos de esta búsqueda investigativa y la estrategia de estudio de caso con los instrumentos y la forma como se van a procesar. Se ofrece una síntesis del proceso investigativo en cuatro fases de análisis. Así como la forma en que van a ser procesados haciendo evidentes y legibles las demostraciones de las que se da cuenta en la presente investigación

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

El capítulo cuatro sobre el procesamiento de datos y los resultados de la investigación. En este capítulo se mostrará de una manera detallada todos los antecedentes y la forma como se conformó el Grupo de diseño el Programa formativo. Las circunstancias y el contexto en que se presenta y se asume el proyecto por un grupo de docentes de lenguaje. El procesamiento de datos evidencia en cada una de las fases de análisis la manera como se procesaron los instrumentos en torno a cada uno de los propósitos de cada fase.

En el capítulo cinco se muestran las conclusiones generales de la investigación, se señalan sus alcances y limitaciones.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones



Capítulo 1

Contexto y propósitos de la investigación

El primer capítulo de la presente investigación sobre diseño y configuración de un Programa formativo en comprensión y Producción Textual en la Universidad

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Santiago de Cali cuenta la síntesis de su nacimiento, justificación y los propósitos de la investigación.

La síntesis de su nacimiento constituye un recuento de los principales elementos del contexto que condicionaron la necesidad de intervención de sus actores en el escenario en el cual tuvo lugar el diseño del Programa y su correspondiente implementación. En este apartado serán presentados los antecedentes académicos y administrativos que posibilitaron la aparición del Grupo de Ciencias del Lenguaje como un colectivo de docentes que propiciaron la configuración del proyecto, se cuentan las condiciones en las que se desarrolló la investigación y las acciones que hicieron posible su implicación en el modelo elegido.

Las justificaciones darán cuenta de las necesidades que ameritan el diseño de un Programa formativo para la educación superior y su investigación. El Programa ha ser implementado dentro de los marcos del ciclo de formación básica. Este comprende los cuatro primeros semestres en todas las titulaciones de la Universidad. Se dará cuenta de las condiciones contextuales que determinaron la participación de los docentes en el proyecto, el modelo de diseño elegido para el desarrollo de la investigación en diseño curricular.

En el último apartado serán presentados los propósitos generales y específicos de la presente investigación. A partir de la definición del propósito general serán determinados los específicos que otorgan sentido a cada una de las fases de análisis en que fue dividida la presente investigación

1.1 EL NACIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El nacimiento del proyecto de investigación tiene su origen en la combinación de cinco determinaciones. Ellas condicionan la aparición del Proyecto así

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

como también del Grupo de Ciencias del Lenguaje, integrado por docentes de lectura y escritura quienes llevan a cabo el diseño y la investigación. Veamos:

- La reglamentación de los procesos de acreditación de calidad en las Universidades colombianas.
- El proceso de reforma administrativa que tiene lugar en la Universidad Santiago de Cali al asumir el sistema de créditos académicos a partir de la vigencia académica 2005.
- El bajo nivel de competencias textuales presentado por los estudiantes que se matriculan en la Universidad Santiago de Cali en las diferentes titulaciones de pregrado.
- La presencia de un Grupo de docentes con formación académica en lingüística, lectura y escritura en el nivel universitario.
- La necesidad de los docentes de lenguaje de organizarse como comunidad académica. Para capacitarse como docente y asumir la seguridad del Grupo desde la configuración de un Programa formativo asegurando su estabilidad laboral en la Universidad.

1.1.1 La reglamentación de la acreditación de calidad

La universidad colombiana es hoy en día una institución sometida a múltiples reformas con impactos de tipo administrativo, financiero y académico. El estado al asumir sus atribuciones de regular las políticas que dan cuenta del control de la educación superior la interviene y la transforma. La normatividad que la rige en los últimos años es producto de la injerencia del gobierno tratando de controlarla y de modernizarla de acuerdo a los adelantos tecnológicos y científicos. Esta normatividad ha sido condicionada por las normativas internacionales, producto de la asimilación de los procesos de globalización en las instituciones educativas.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

En este contexto las economías Latinoamericanas se sienten fuertemente presionadas por organismos internacionales, ellos analizan la situación e imponen cambios a los países en vía de desarrollo, sometiéndolos a sus políticas de las que derivan los préstamos de los cuales depende su subsistencia.

"El desarrollo económico está correlacionado con el desarrollo de la educación superior: en los países miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) las tasas de matrícula en la enseñanza superior alcanzan un promedio superior al 50%, frente aun 21% en los países de ingreso medio y un 6% en los países de ingreso bajo (Banco Mundial, 1998^a:36). El Banco Mundial es consciente de la importancia de la inversión en educación superior para el crecimiento económico y el desarrollo social" (Khawas, 2003:2).

En los últimos años se ha perfilando una nueva visión de la función de la educación superior en las formaciones sociales latinoamericanas. El control de calidad en la educación superior asume el rol de la empresa competitiva que a partir de sus recursos de selección organiza su desarrollo en torno a sus resultados. Si bien es cierto que las universidades mantienen todavía la función de conciencia de la sociedad, su papel ha venido adquiriendo un carácter más práctico. Las universidades ya no aspiran al conocimiento por sí mismo, sino que más bien, suministran recursos humanos calificados con conocimientos y habilidades de acuerdo con las necesidades del mercado. Este nuevo planteamiento, con su orientación económica, trae consigo una nueva cultura de responsabilidad; la educación superior es evaluada en términos de productos y de la contribución que haga al desarrollo nacional. A través de diversos parámetros como la investigación, su proyección en la sociedad y el impacto de los profesionales egresados de sus titulaciones.

El Programa formativo en que se empeña el Grupo de Ciencias del Lenguaje obedece a la necesidad de generar las condiciones para la asimilación de dichas transformaciones en el interior de las universidades como un proceso formativo

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

que permitirá la implementación de los procedimientos de flexibilización curricular en el nuevo contexto de planeación por el sistema de créditos académicos.

1.1.2 El proceso de reforma administrativa.

Las medidas de tipo normativo que toma el estado colombiano en su misión de modernizar y controlar las universidades precipitan un proceso de reforma administrativa en el seno de la Universidad Santiago de Cali. Dicha reforma afecta a todas las universidades: su organización, el desarrollo académico, la producción intelectual, la programación académica y la forma de relacionarse con los estudiantes. En la medida en que las universidades modernizan su misión en materia de organización, el control de calidad se va haciendo más complejo. Hasta ahora, el control de calidad en las áreas de la enseñanza y la investigación se ha ejercido a través del mismo tipo de sistema de evaluación de profesionales del mismo nivel. El problema de la calidad ha sido, exclusivamente, motivo de preocupación entre los académicos, que se han encargado de determinar si se cumplen o no los objetivos de calidad de la enseñanza y la investigación.

"Es probable que, en el futuro, la hibridación de la estructura disciplinaria siga siendo la principal modalidad de ampliación del suministro de servicios de enseñanza. Si las nuevas prácticas de investigación se difunden en forma más general en las universidades será necesario crear mecanismos de control totalmente nuevos para los sistemas de enseñanza orientados a los problemas que acompañarán dichas prácticas. Cabe prever que se establecerán nuevas metodologías de referencia y que se producirá una serie de estudios sobre este tema en todo el sector de la educación superior" (Guibbons, 1998:76).

Dichos estudios ayudarán a clasificar a las universidades según distintos indicadores de calidad por región, por país e incluso a nivel mundial. No sólo en lo relativo a la enseñanza y la investigación sino también a toda la gama de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

misiones de conocimiento (Schoffield, 1998). Las autoridades educativas colombianas a nivel universitario advierten y se preparan para ello. Ahora se está estudiando una variedad mucho mayor de factores en el marco de los procedimientos de control de calidad que actualmente se encuentran en gestación (ICFES)¹. Las universidades no podrán insistir en favor de criterios que reflejen únicamente sus intereses intelectuales. Estos criterios serán, en cambio, uno de entre tantos otros factores y el reto para ellas se va a lograr que sus legítimos intereses, sólo sobrevivan en el proceso de negociación con los ajustes de la economía internacional.

Como consecuencia de lo anterior se avecinaban toda la serie de cambios en todos los ámbitos de la vida universitaria. Cambios como la organización de los departamentos, la adopción del sistema de créditos, la programación curricular flexible y la planeación por competencias. Este sistema de programación, de los créditos académicos, reclama un perfil, de sus docentes, un cambio en la dinámica de trabajo, como es la preparación y adaptación de los estudiantes para ese sistema de programación académica. El crédito es la unidad que mide el tiempo de trabajo formativo del estudiante en función de sus desempeños. Los desempeños son acciones en las que alumno debe desarrollar y demostrar para ser competitivo en su futuro ejercicio profesional (Caicedo, 2004). Este sistema es una manera de plantearse el crecimiento intelectual y esto supone una nueva cultura que afecta todas las dimensiones de la universidad, su gobierno, planificación, administración, gestión y financiación.

Al pretender contextualizar institucionalmente la propuesta de créditos se generan una serie de actos administrativos a partir de los cuales se va configurando las condiciones que van a permitir una seria renovación curricular. Ella hará posible un sistema educativo adecuadamente flexible y que va a requerir cambios radicales en toda la estructura organizativa de la institución.

¹ Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Dentro de la exposición de motivos las autoridades universitarias invitan a formar grupos de trabajo docente. Estos grupos facilitarían la aparición de comunidades académicas con miras a proyectarse en la construcción del currículo, en las nuevas condiciones que planteaba el sistema de créditos (Zamudio, 2003:18)².

Ventajas del sistema de créditos académicos
<i>Fomentar la autonomía del estudiante para elegir actividades formativas según sus intereses, motivaciones y ritmos de aprendizaje.</i>
<i>Fomentar el acceso a diferentes tipos de experiencia y escenarios de aprendizaje</i>
<i>Facilitar diferentes rutas de acceso a la formación profesional</i>
<i>Hacer más conciente a los estudiantes en la organización de las obligaciones en cada periodo lectivo</i>
<i>Permitir ajustar el ritmo de proceso de formación a las diferencias individuales de los estudiantes en el curso de su aprendizaje.</i>
<i>Incentivar la movilidad estudiantil y el intercambio.</i>
<i>Estimular en la institución la oferta de actividades académicas nuevas y la diversificación de las modalidades pedagógicas</i>

Cuadro 1 Ventajas del sistema de créditos académicos.

La aparición del Grupo de diseño conformado por los docentes de lectura y escritura de la Universidad hacía parte de esta política

² Editorial de la revista de la vicerrectoría académica

institucional. Más tarde se constituiría como el Grupo de Ciencias del Lenguaje que asumiría la investigación y el diseño del Programa formativo. En él se veía la posibilidad de implementar una nueva forma de diseño curricular de acuerdo con sus nuevas necesidades. Así como también la perspectiva de contar con un Programa formativo que implicara a todos los estamentos comprometidos en los cambios que se avecinaban en la Universidad. El Grupo de Ciencias del Lenguaje estaba apropiando una serie de políticas que entre otras irían a

garantizar el éxito de la nueva estructura curricular.

La reforma académica administrativa que se iniciaba en la Universidad Santiago de Cali intenta asumir todos los cambios planteados en las políticas estatales. Con ella se va a pasar de una organización basada en el control administrativo a través de los directores de las titulaciones a otra cuya unidad básica la constituían los departamentos.

La reforma ofrecía un conjunto de oportunidades para el mejoramiento académico y la democratización del currículo, el logro de la autonomía en los estudiantes y la elevación de la calidad educativa institucional. No se trataba de realizar una serie de cambios en el organigrama, lo pertinente era hacer que el contenido de las resoluciones y decretos emanados del Ministerio de Educación Nacional fuesen asumidos por los docentes y estudiantes de la Universidad con todas sus consecuencias. En la flexibilidad, en la transversalidad del currículo, en la diseño de programas, en la evaluación etc.

1.1.3 El bajo nivel de competencias textuales

El tercer factor que nos ayuda a perfilar contexto y el origen del estudio es el bajo nivel de las competencias comunicativas textuales de los estudiantes que hacen presencia en todas las titulaciones de pregrado. Es claro que en el sistema educativo colombiano la formación en lectura y escritura es insuficiente para enfrentar exitosamente la comprensión y producción textual universitaria. En la universidad los alumnos no enfrentan con eficiencia académica la multitud de textos a que se tiene acceso en el mundo de hoy. Los estudiantes no saben qué hacer con toda la abrumante información recibida en la universidad (Vasco, 1998). El enfrentamiento de textos argumentativos y

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

expositivos que circulan con regularidad dentro de las universidades es numeroso y complejo. Esta constatación hace que los estudiantes evidencien un conjunto de carencias que los marginan de la participación en comunidades académicas como interlocutores válidos.

Las consecuencias de no afrontar en todos los periodos de enseñanza los errores en lectura y escritura detectados por las autoridades educativas colombianas tienen serias consecuencias académicas. Porque estos errores repercuten de manera inmediata en la formación universitaria de futuros profesionales, afectando su calidad y su capacidad de servicio. El crecimiento académico de las universidades es empobrecido por una relación interpersonal maestro alumno basada en la memoria y la repetición. Así como la investigación y la extensión universitaria. Esos antecedentes arriba mencionados condicionan el currículo y la planificación que se haga de él en todos los programas formativos.

Las carencias en comprensión y producción textual comprometen a diversos sectores educativos. Dichas carencias son denunciadas por las autoridades educativas universitarias, los investigadores de la educación, los docentes y estudiantes universitarios. Así como las organizaciones que propician el desarrollo de la lectura y la escritura tal como nos reiteran a través de diversas publicaciones especializadas. Las pruebas "Saber"³ aplicadas en marzo del 2002 y 2004 evidencian deficiencias que no permiten el desarrollo del crecimiento educativo (Vasco, 1998). Los mismos estudiantes solicitan como urgente el proyecto de diseño de un Programa formativo para ser implementado dentro del ciclo de formación básica (Primeros cuatro semestres). El Programa de lectura y escritura en el ciclo de formación básica debe mejorar en los estudiantes las competencias comunicativas textuales permitiéndoles comprender y producir textos en el ámbito universitario. La eficiencia en lectura

³ Pruebas realizadas en Marzo del 2004 en Matemáticas y lenguaje a los cursos 3, 5, 7.9 de enseñanza básica

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

y producción de textos dotaría a los estudiantes para el ejercicio de la modalidad de créditos académicos.

1.1.4 La existencia de un grupo de docentes de lectura y escritura

El factor más determinante que concurra en los múltiples condicionamientos del contexto es la existencia de un Grupo de docentes con formación en lenguaje. Estos docentes tienen experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. Este Grupo docente tiene sus bases formativas en la Universidad: nueve docentes del Grupo de diseño participan en el Programa de "Construcción de Pensamiento". Esta era una asignatura que constituía un pilar fundamental en la concepción estructural del antiguo proyecto educativo institucional (Maya, 1995). "Construcción de pensamiento" era un Programa que se impartió durante doce años (1992 a 2004). Constituía un antecedente claro de un diseño curricular encaminado a mejorar el desarrollo intelectual de los estudiantes impartido en todas las titulaciones.

El Programa de "Construcción de Pensamiento" estaba basado en el conocimiento de un conjunto de teorías sobre el desarrollo de la inteligencia. Esta asignatura intentaba transformar los hábitos de pensamiento de los estudiantes procurando la instrumentación de habilidades y manejos conceptuales en busca de una mayor eficiencia académica. La discusión en el seno de esta asignatura facilitó el encuentro de los profesores que más tarde conformarían el Grupo de diseño basados en su experiencia como formadores de lectura y escritura. El colectivo de docentes que participaba en la implementación de esa asignatura no lograba consenso sobre aspectos sustanciales del Programa. Esto propicia que se genere un ambiente de incoherencia académica entre los docentes; al no haber acuerdo sobre los objetivos, contenidos a desarrollar, metodología, evaluación etc. Los reiterados debates propiciaron el conocimiento de los docentes que encontraron en la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

presentación del proyecto una oportunidad para organizarse en la misma afinidad académica. Este grupo de profesores convencidos de que la afinidad académica es determinante, asume el Proyecto y las implicaciones que lo fundamentan con el perfil de docentes de lenguaje, pertenecientes a la Universidad y comprobada experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel universitario.

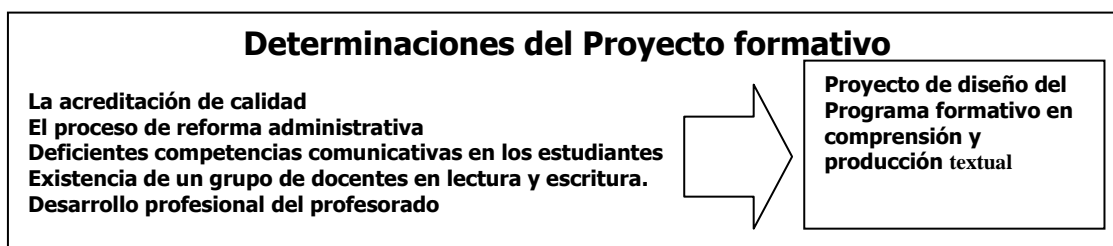
1.1.5 La necesidad de los docentes de lenguaje de organizarse como comunidad académica.

Este grupo docente de lectura y escritura encuentra una oportunidad para organizarse como comunidad académica. La participación en esta comunidad académica en la cual se podían hacer continuas aportaciones producto de la experiencia personal propiciaba el desarrollo su profesional. El reunirse periódicamente generaba alternativas de estudio y crecimiento académico. Además de hacer parte de un Programa formativo construido por los propios docentes. Estas hacen parte del conjunto de condicionantes contextuales que queremos comunicar al lector de la presente tesis doctoral.

La participación en un proyecto de diseño facilitaba este Grupo de docentes la posibilidad de someter sus convicciones teórico-prácticas a una confrontación académica. El desarrollo profesional a partir de la investigación con postulados de desarrollo científico y validación de instrumentos con pares académicos. La participación en el diseño del Programa de los docentes de lenguaje construye por tanto un argumento que evidencia su validez en el nacimiento del Proyecto. El Programa se construiría a partir de los conocimientos y habilidades que como docentes de lectura y escritura se han ido acumulando en la práctica universitaria. Esto hace posible la adopción del modelo deliberativo de construcción curricular, en el cual se propone la consolidación de unos acuerdos pertinentes a la comunidad académica. En la perspectiva de deliberar los

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

temas, lograr acuerdos y tomar decisiones en torno al Programa formativo. En el proceso de diseño como en el de su implementación dentro del aula de clase hasta lograr la eficacia de sus postulados.



Cuadro 2 Determinaciones del Proyecto formativo.

Pero además el Grupo de docentes de lenguaje encuentra la posibilidad de consolidarse como comunidad académica desarrollando las tres actividades que fundamentan la existencia de un futuro departamento como son la docencia, la investigación y la extensión. En primer lugar como comunidad académica brinda servicios formativos a todas las titulaciones de pregrado siendo generador de programas formativos que brindan servicios académicos en las distintas titulaciones en las diferentes decanaturas. En segundo lugar la investigación, dentro de las múltiples actividades docentes existen diversas alternativas para investigar. En las que el Grupo es posible realizar hipótesis de trabajo con una comunidad de indagación dispuesta a convalidar los resultados y la relevancia del trabajo. Y tercero, la extensión en la medida en que es factible brindar una serie de servicios pedagógicos complementarios a la docencia a las comunidades universitarias como fuera de ellas. Dicha consolidación permite formular sus propios planes de desarrollo y crecimiento académico y organizativo.

En otro sentido la participación en el Proyecto aporta seguridad laboral. Es clara la estabilidad laboral otorgada por la Universidad a la organización de los docentes que ya tenía en Grupo de discusión y trabajo académico. El estar vinculado a un Programa desde su gestación, la participación en un proyecto de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

investigación brindaba seguridad laboral. La estabilidad laboral propiciada el diseño hasta los Programas derivados de éste en su extensión a diversas comunidades. Estas actividades otorgaban a quienes participaban del Grupo de diseño e implementación del Programa con un conjunto de oportunidades que aumentaban la estabilidad laboral dentro de la Universidad.

1.2 JUSTIFICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

En este apartado tiene como objetivo mostrar al lector de la presente tesis doctoral los motivos por los que se asumió la investigación que a continuación presentamos. Esto equivale a poner en evidencia el conjunto de razones que tienen como consecuencia la creación de un Grupo de docentes para participar en le Proyecto. Los miembros del Grupo se organizan y se comprometen a actuar en una investigación en diseño a partir del enero del 2003 hasta diciembre del 2005.

1 El compromiso académico de aportar mediante un Programa que contribuya a la formación de más eficientes profesionales.

El desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología trajo consigo la proliferación de información que se difunde a través de textos, en los que se enuncian por diferentes canales comunicativos y en diversos formatos muchos volúmenes de información. Esta investigación sobre diseño de un Programa formativo en el modelo deliberativo realizado por los docentes de lenguaje de la Universidad Santiago de Cali espera realizar una aportación significativa en la transformación de la información en conocimientos útiles a la formación de profesionales.

2 La necesidad de realizar una investigación en el diseño curricular de un Programa formativo en comprensión y producción textual.

Ante el fracaso de la educación básica para formar eficientes lectores y productores de textos la Universidad debe asumir el desarrollo de las

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

competencias comunicativas textuales en beneficio de los estudiantes para prepararlos a fin de alcanzar las competencias mínimas para asumir la participación en la comprensión y producción de textos.

3 La tarea de convertir a los estudiantes en eficientes lectores y productores de textos.

La presente investigación espera contribuir mediante informes académicos parciales y totales a la reflexión en todos los frentes sobre el aprendizaje. No basta con querer enseñar a leer y escribir, destacar su importancia en la sociedad del conocimiento; sino de aportar los primeros modelos encaminados a desarrollar la instrucción en torno a la lectura y la escritura en el nivel universitario. La presente investigación busca la precisión de sus problemas y de los propósitos a plantear; se pretende un diálogo abierto sobre la problemática de la comprensión y la producción textual que se encuentra en el centro de lo que es la formación educativa básica, especialmente en la educación de adultos.

4 La necesidad de realizar diseños curriculares de lectura y escritura en búsqueda de competencias comunicativas textuales.

Las competencias comunicativas en el nivel universitario están en vía de construcción y precisión. Los desempeños escolares son materia de estudio como competencias comunicativas textuales. El lenguaje es fuente de comunicación, conocimiento y de evaluación (Baena, 1988). La evaluación de competencias se realiza por y gracias al lenguaje. Si los docentes logramos una mayor racionalización del papel del lenguaje en los procesos de aprendizaje estaremos formando estudiantes con más competencia. Capaces de demostrar mayores conocimientos y destrezas académicas en los ámbitos de la escuela y de la universidad.

5 La necesidad de desarrollar investigaciones que tengan como punto de partida el aprendizaje a través de la lectura y la escritura.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

La lectura y la escritura son instrumentos de conocimiento (Cassany, 1994). Aprendemos a partir de textos bien sean orales o escritos. Quienes son sujetos de aprendizaje en los diferentes contextos de la educación superior requieren de una revisión de las condiciones en que se aprende. El papel de estas búsquedas cognitivas en comprensión y producción textual es aun hoy insuficiente. La reunión de docentes de lenguaje en torno a un Proyecto de diseño curricular deberá contribuir con aportaciones consistentes que brinden seguridad en el diseño e implementación de programas formativos en este tópico específico.

6 La contribución al descubrimiento de las bases de la autoformación a través de la lectura y la escritura como actitud permanente de desarrollo humano. En el ejercicio de construcción de la vida humana como seres sociales se requieren aprehender numerosos conocimientos y habilidades como procesos de formación permanente. La educación escolar de hoy se reclama como una institución vinculada al trabajo que debe zanjar las distancias entre lo que se aprende y los desempeños laborales. Lo que se aprende y lo que se trabaja no deben permanecer distantes. Su articulación deberá contribuir socialmente al crecimiento de las comunidades con las que se constituye su existencia y entorno. El habitante del mundo de hoy se incluye en ellas como un interlocutor, productivo dentro de las condiciones que las formaciones sociales lo condicionan y le exigen. Como consecuencia es pertinente la comprensión y el intercambio textual que lo mantengan incluido en un mundo competitivo.

7 La obligatoriedad de generar un Programa de Comprensión y Producción Textual como producto del intercambio y la negociación entre los profesores de lenguaje de la Universidad.

La construcción de comunidades académicas constituye un evento de trascendencia pedagógica, administrativa y organizativa en el proceso de apropiación de la reforma curricular. Porque la experiencia de los diseños

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

curriculares en la Universidad Santiago de Cali es más bien producto del esfuerzo individual sin coherencia académica ni con la Universidad, ni con la titulación en la que se imparte el diseño. No se dedica tiempo y esfuerzo académico a la integración curricular practicado la imposición de programas que simplemente se deben implementar sin mecanismos de control sobre los procesos pedagógicos y sus resultados. Esta investigación busca llamar la atención, sobre la trascendencia de la comunidad universitaria en el diseño de Programas. Sobre cómo la reflexión pedagógica hecha por un Grupo de docentes con afinidad académica disciplinaria es útil para lograr la innovación. Para proponer un modelo de planeación y ejecución académica posible en su contexto.

- 8 La necesidad de diseñar un Programa especialmente configurado para las condiciones de diversidad estudiantil de la Universidad Santiago de Cali.

El modelo de diseño elegido involucra las características del contexto para hacerse efectivo en un contexto educativo específico. La escuela es una construcción social, en la que el significado de los conocimientos se deriva de la interpretación que de la situación hacen las personas comprometidas en su interpretación (Moriña, 2003). La Universidad Santiago de Cali no es ajena a este principio del diseño curricular formativo. En el cual se tiene la firme convicción de que se aprende no a pesar de las circunstancias contextuales en que se inscriben los implicados en un programa. Se aprende teniendo en cuenta las circunstancias y las implicaciones determinadas por el encuentro de sujetos sociales en busca del conocimiento. Con diversas y divergentes maneras de asumir el entorno, de acuerdo con las aportaciones propias del mundo de donde vienen los implicados en el Programa.

- 9 La necesidad de sustentar la reforma administrativa basada en procesos de investigación.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

El cambio de estructura administrativa requería de la participación efectiva de los estamentos implicados en las dinámicas de cambio de la Universidad para fuere viable en los diferentes niveles de su organización. La Universidad Santiago de Cali sumida en un proceso de reforma curricular requiere sustentar los cambios que se avecinan. La Universidad requiere mecanismos diferentes a las normativas expresadas en decretos y resoluciones emanadas del Ministerio de Educación Nacional. Una de ellas era la investigación en diseño de un Programa formativo realizada por un Grupo de docentes de lenguaje. El establecimiento de un Grupo de docentes que produjera informes, diseñara un Programa formativo como producto de la discusión de sus concepciones de trabajo. El Grupo docente que discutiera, realizará pruebas y rindiera informes académicos propiciaba la aparición de los departamentos como unidades académicas. En los cuales se racionalice la discusión ética, científica y pedagógica como corresponde a una organización de educación superior.

10 La posibilidad de experimentación en un diseño curricular práctico elaborado por los profesores.

Desde el punto de vista pedagógico existe la imperiosa necesidad de asumir una perspectiva curricular práctica elaborada por los profesores. El Grupo de Ciencias del Lenguaje quiere vincular las propuestas de diseño a la experimentación dentro del aula de clase en la implementación de un Programa formativo. Que nazca como producto de análisis de colectivos docentes, pruebas, de recursos de evaluación mediante indicadores debidamente categorizados. Haciendo del Programa un seguimiento de las dinámicas y variables del trabajo formativo. Que este de acuerdo con las indicaciones de las autoridades de la educación superior en Colombia. Dichos análisis son pertinentes si son aplicados por las personas implicadas debidamente organizados en grupos de investigación con recursos pedagógicos y programas de capacitación interna de acuerdo con el índice de necesidades que el contexto aconseje.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- 11 La necesidad de generar una innovación curricular de un Programa con la participación de los estudiantes en todos los eventos de planeación, diseño e implementación en un modelo deliberativo.

La perspectiva de la práctica en las teorías de diseño curricular está determinada por los niveles de participación de los implicados en el diseño e implementación del Programa formativo. La participación de los implicados se da en forma organizada para el logro de la eficiencia: en el diseño de los objetivos de la investigación, en el diseño y la certificación de las variables valoradas en las pruebas, en la implementación mostrando las dificultades y debilidades en el proceso de seguimiento y los resultados finales del Programa. Estas implicaciones de los beneficiarios del diseño formativo justifica la investigación en el modelo deliberativo de diseño.

- 12 La realización de un diseño a partir de una prueba diagnóstica que identifique las necesidades formativas como punto de partida para el Programa formativo

La mejora del rendimiento escolar a partir de un diagnóstico precisó que asuma la evaluación como una estrategia de diseño. El conocimiento del contexto formativo y la necesidad de precisarlo mediante una prueba objetiva que evidenciara los errores de los estudiantes en comprensión y producción textual constituyó un interés que motivó la formulación del proyecto. La perspectiva de mejoramiento académico asumida por el Grupo de diseño del Programa a partir de la presentación del proyecto sostenía que la mejora debe ser ejercida a partir de determinaciones muy precisas como el conocimiento del contexto formativo y la evaluación de necesidades formativas en la fase de planeación.

- 13 El desarrollo profesional de los docentes implicados en el diseño.

La investigación educativa y el desarrollo de estrategias para el aprendizaje de la lectura y la escritura es una forma específica de desarrollo profesional de docentes. El mundo universitario de hoy incrementa en el trabajo colectivo

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

organizado, generando eventos permanentes de capacitación en busca del mejoramiento de los diversos modelos de diseño curricular y la participación de los mismos docentes. El mejoramiento profesional proporciona en eventos de investigación o de confrontación académica, en la profundización en las fuentes de discusión didáctica y en el desarrollo de la investigación educativa dentro del aula.

1.3 PROPÓSITOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Ahora vamos detenernos en el propósito general y específicos de la presente investigación. El propósito general de un estudio cualitativo como el nuestro no tiene ni debe de ser determinado de una manera definitiva. Por el contrario, cabe esperar un propósito general y una serie de propósitos específicos que más que concreten, orienten. Éstos deben abrir las expectativas y ser coherentes al diseño emergente, abierto y flexible, que define a una investigación de corte cualitativo y explicativo de la participación de un Grupo de docentes en el diseño de un Programa formativo. Es por eso que el propósito general y los específicos de nuestra investigación deben ser tenidos en cuenta con la prudencia y relatividad que reclaman. Ellos deberán ser tomados como temas que se van a ir concretando a lo largo de la investigación. El propósito general de la investigación lo vamos a definir en los siguientes términos:

Describir, valorar, interpretar y explicar, la configuración diseño e implementación de un Programa formativo de Comprensión y Producción Textual en la Universidad Santiago de Cali. Este Programa ha sido desarrollado por un Grupo de docentes con formación académica en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación superior basándose en un modelo deliberativo de diseño. Se ha dirigido a estudiantes que hacen

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

presencia en todas las titulaciones de primer ciclo formativo en la Universidad Santiago de Cali.

Como se evidencia en el propósito general del proyecto de investigación puede considerarse bastante amplio y deja espacios de precisión en el desarrollo del proyecto. Pero éste es el propósito desde el que comienza a desarrollarse la investigación, un propósito que se va perfilando a medida que avanzan las fases de investigación. Para dar respuesta a éste hemos concretado los siguientes objetivos en cada una de las fases.

1. Describir y explicar la forma como se establece la plataforma deliberativa de diseño durante la primera fase de investigación.

Diseñar un Programa en el paradigma práctico de diseño por docentes pertenecientes a una misma especialidad requiere de un proceso de maduración de condiciones. Se requiere de acuerdos que mantengan la unidad y orientación del Grupo hacia un objetivo. El proceso de diseño e implementación ocupa un lapso de tiempo que puede ser prolongado. En éste periodo de tiempo se enfrentaran todas las dificultades del trabajo, sometido al análisis y contingencias de la deliberación de sus implicados. En este objetivo se muestran aquellos elementos clave con los que se construye la plataforma deliberativa (Walker, 1989), en la que se apoya el desarrollo de la propuesta y que ayudan a comprender su sentido y finalidad. En esta fase se esperan acordar los criterios en que se basa la propuesta, su estructura organizativa y sus diferentes partes, etc.

2. Detectar las necesidades formativas de los estudiantes objeto del Programa formativo mediante una prueba diagnóstica. La prueba permitirá la elaboración y confrontación de un informe cualitativo. Este suministrará los insumos básicos para el diseño del Programa formativo.

A partir de este objetivo buscamos recoger información acerca de cómo son las competencias comunicativas textuales en comprensión y producción textual de los estudiantes con los que se desarrolla la propuesta. Con esta información

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

intentamos identificar cuáles son las condiciones que influyen en el inicio y desarrollo de la propuesta de formación y la transformación del grupo de diseño que implementaría la propuesta.

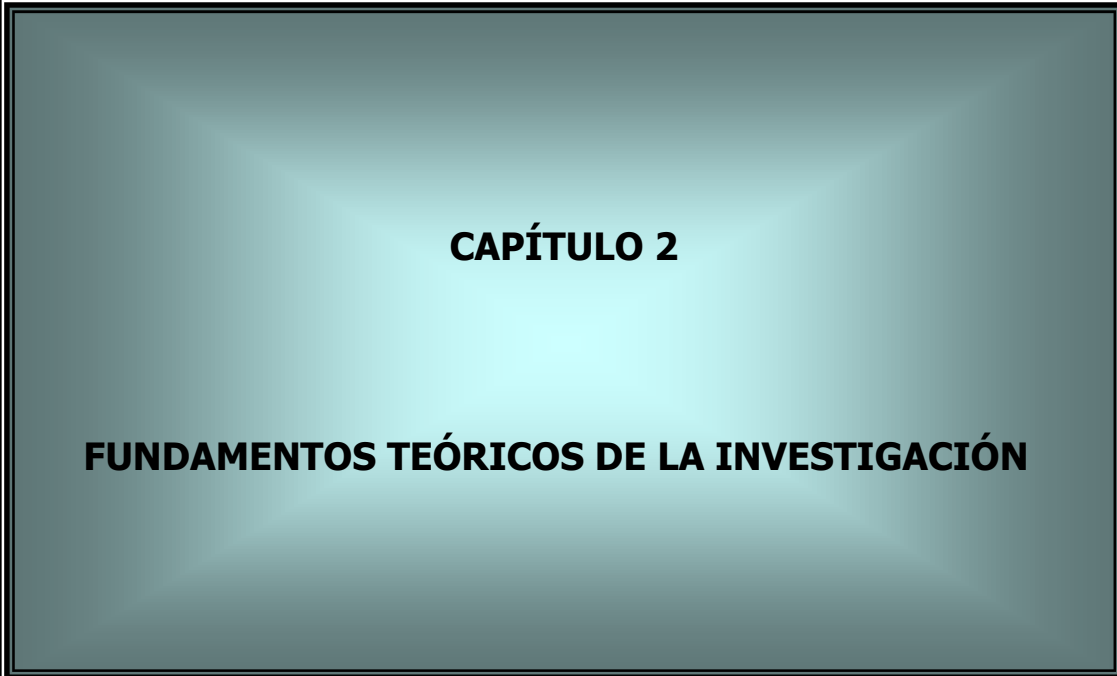
3. Describir y explicar los acuerdos que permiten el diseño de la propuesta de formación y cuales son los elementos que la conforman.

Un proyecto de investigación sobre el diseño de un Programa elaborado por docentes requiere puntualizar en la fase de investigación que le corresponda los elementos que han sido determinados en el Programa. Al calor de la discusión y corresponde a la investigación explicar la forma como se desarrolla el Grupo y cómo se estructura el Programa formativo.

4. Explicar los problemas de la implementación del Programa formativo como estrategia de precisión de cada uno de los elementos y la eficacia del Programa en la práctica al interior del aula con la participación de los estudiantes.

Dentro de la propuesta de diseño de Comprensión y Producción textual elaborado por profesores resulta pertinente la necesidad de llevar el Programa diseñado hasta su implementación. El modelo deliberativo es parte de las investigaciones en diseño curricular realizadas por los propios docentes y deben evidenciar su eficacia dentro del aula de clase. Se dará cuenta del impacto de la prueba diagnóstica, la utilidad de las asesorías personales, la metodología, la evaluación y las transformaciones asumidas en el interior del Grupo que diseño el Programa de comprensión y producción textual. Todo lo anterior recogido en diversos instrumentos de recolección de datos que faciliten la valoración de cada uno de los objetos de reflexión en todas las demostraciones de la presente investigación.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones



CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una investigación sobre la configuración e implementación de un Programa formativo en comprensión y producción textual en la Universidad Santiago de Cali, tiene cuatro ejes teóricos que son los desarrollados en el presente capítulo. En primer lugar, se lleva a cabo una reflexión sobre el currículo en la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

universidad como una condición que lo hace pertinente en la apropiación de programas formativos en la educación superior. Se mencionan las comunidades investigativas que reflexionan sobre los modelos que a través de la historia han apropiado investigadores y docentes. En segundo lugar se ofrece una reflexión sobre los elementos que conforman el currículo universitario en los programas formativos. En tercer lugar este marco teórico de la investigación realiza una profundización en la teoría de la evaluación de programas y la apropiación de los elementos de la evaluación en lectura y escritura en procura de la configuración de programas formativos. Finalmente se ofrece la ilustración de los fundamentos teóricos del Programa en torno a la comprensión y producción textual.

2.1 LA REFLEXIÓN DEL CURRÍCULO EN LA UNIVERSIDAD

Para que la sociedad aprenda de la universidad y ésta tenga la capacidad de responderle a partir del conocimiento, el currículo debe convertirse en objeto de estudio en todas las perspectivas posibles con el fin de hacerlo pertinente y comprometido socialmente. La sociedad en su reflexión debe contar con todos los implicados y satisfacer las necesidades y requerimientos de todo orden. La conceptualización sobre programas formativos, tal vez sea el tópico más complejo del proceso de reflexión del currículo, estas reflexiones deben ser desarrolladas de manera organizada y participativa para cumplir con el requisito según el cual los programas formativos han de ser construcciones colectivas.

En la mayoría de los países latinoamericanos, no existe una continuidad de propósitos en la construcción del currículo y se avanza, por impulsos desordenados que tienen una vida fugaz. Los avances están condicionados a la duración y el interés de las administraciones de turno. Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión sobre como el diseño curricular es producto de políticas institucionales soportadas en un profesorado cualificado y comprometido social

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

y académicamente (Forero, 1993). Las acciones curriculares son producto de la denominada Taylorización del proceso curricular, y de la Tecnología Educativa. Se concibe que la acción curricular únicamente hace referencia a la formulación de objetivos, selección de contenidos, definición de actividades de alumnos y de profesores y rigidez en la evaluación (ASCUN, 2002). Mientras no se asuma el desarrollo curricular como un proceso suficientemente claro y coherente, efectivamente participativo e investigativo este no puede cumplir los propósitos comentados.

La actual cultura curricular en Colombia favorece el modelo académico de colección, enciclopédico, atomizado a través de asignaturas. Se ha mostrando el pensamiento curricular como resultado una educación desarticulada que reafirma el proceso de fraccionamiento, que se adelanta a través de la educación. Esto impide cualquier pretensión de formación integral, toda vez que nuestra cultura cotidiana, prefiere en general los compartimentos y desconfía de las ventanas, los puentes y los vasos comunicantes (Bernstein, 1986). En nuestro contexto no existe una educación integral ni integradora que responda a los proyectos culturales básicos (Noriega, 2001). Cuando la reflexión curricular llega a este punto como resultado lógico de esta preferencia por lo individual, encontramos que nuestros procesos pedagógicos se sustentan en la autoridad incuestionable del maestro. Las clases descansan en la exposición oral tradicional, evidenciando un énfasis marcado en la enseñanza, mientras se soslaya toda la problemática inherente al aprendizaje. Dichos procesos pedagógicos siguen marginando lo cognitivo, quedando cerradas las opciones para el abordaje de problemas mediante el pensamiento complejo (Morin, 1986). En este escenario, las expectativas y derechos de los alumnos son ignorados, porque se maneja un concepto genérico de estudiante.

Con respecto a la dinámica curricular en los sistemas educativos colombianos, es pertinente afirmar que la investigación no es un elemento central. Como

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

consecuencia de lo anterior se colocan entonces en una posición cuestionable las alusiones a la calidad y excelencia de los procesos académicos (Ordóñez, 2003). En tal sentido, en algunas universidades, se intenta proponer un modelo pedagógico, cuyos fundamentos se explican a continuación con miras a realizar cambios ajustados a los requerimientos formulados por las autoridades educativas colombianas⁴.

Se trata preguntar, reflexionar, observar, describir, analizar, planificar, actuar, evaluar, tomar decisiones, experimentar, intervenir realidades y construir comunidades que enfrenten de manera razonada los problemas del currículo. Se parte de la denominación, currículo deliberativo por cuanto la propuesta remite a profesores y estudiantes a la adquisición de competencias para diseñar en un nuevo contexto educativo. En síntesis, estudiantes y profesores asumen las consecuencias de para saber qué, cómo, en qué contexto construyen y reconstruyen el currículo para mejorar su propia praxis pedagógica.

“El currículo se puede mejorar por medio de la investigación-acción y los profesores y no otros profesionales son los mejores situados para realizar esta investigación” (Mckerman, 1999:23).

Aclaremos todo esto porque el modelo deliberativo exige asumir el currículo como un objeto de investigación, pero a la vez ello implica una posibilidad real de transformación de las estructuras educativa. Los profesores deben dirigirse a atender intereses, necesidades y posibilidades de aprendizaje de los alumnos, de tal manera que la formación sea abierta y flexible. La experiencia docente no debe reducirse a finalidades puramente formales. Una investigación que estimule la capacidad de reflexión y crítica, de información, de concepción abierta y transformadora de la cultura curricular. Como el continuo formativo que constituye la esencia del ser humano no se puede desagregar o dividir en trozos, es entonces necesario acompañar la formación intelectual de procesos formativos en valores humanos y democráticos. La libertad, igualdad,

⁴ Resoluciones del Ministerio de Educación Nacional

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

solidaridad, justicia, aspectos éticos, socio afectivos, estéticos, de equilibrio mental y físico y otros que necesariamente deben derivarse de la cualidad de ser social íntegra e integralmente formado. Estos son procesos didáctico-metodológicos a implementar en el acto formativo de la universidad (Buenaventura, 1998).

Con respecto a la construcción deliberativa del currículo conviene decir que la adopción de métodos y metodologías para abordar los objetos de estudio propios de las disciplinas científicas y de las profesiones, deben corresponder con la orientación de procesos hacia el aprendizaje significativo. En tal sentido, se sugiere adoptar principios de la escuela activa en la cual juega papel preponderante la participación. El aprender haciendo y la apertura de la escuela a la vida, al entorno, para leer e interpretar el medio y no simplemente para estar en él. Importa la formulación de problemas y el planteamiento de soluciones a partir de una perspectiva sistémica de la realidad. Para ello, es necesario conocer las estructuras mentales y las condiciones sociales y culturales de los estudiantes, que permitan adoptar y adaptar modelos comunicativos de las ciencias (Stenhouse, 1984).

2.1.1 Contenidos y experiencias de aprendizaje a privilegiar en el proceso de reflexión curricular

Los profesores concebimos que los procesos educativos hayan entrado en una fase de redefinición, que en buena medida apuntan a entender que no es absolutamente indispensable la presencia del maestro para que el alumno aprenda. Mantener cautivo al estudiante en un aula de clase, para que acceda al mundo de la ciencia, la cultura y el arte no es eficiente. Queremos confiar en su capacidad para el autoaprendizaje y de su posibilidad de ser intelectualmente autónomo. En consecuencia el nuevo currículo a implementar

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

deberá contar con la iniciativa y autonomía del estudiante en un proceso propio del autoaprendizaje.

2.1.1.1 La implementación de créditos académicos

En este sentido el sistema de créditos establece una unidad para valorar el trabajo académico del estudiante, según la naturaleza del campo específico del conocimiento. Dicho sistema incluye dos terceras partes de labor independiente, logrando que progresivamente sean intelectualmente más autónomos. Los profesores no podemos seguir asumiendo como los expertos que dominan un campo determinado del saber científico, comunicando contenidos de manera fría y muchas veces abstracta. Los docentes deben comprender e implementar los dispositivos para comunicarse con un grupo de estudiantes, situados históricamente, con toda una carga o bagaje cultural.

Este entorno exige del maestro traducir sin distorsionar los fundamentos que dan soporte al conocimiento científico. Para que sus alumnos puedan apropiarse de las herramientas conceptuales y prácticas necesarias para intervenir fenómenos de la realidad y crear conocimiento autogestionado (Solís, 1998). El profesor debe constituirse, con responsabilidad y ética profesional, en el organizador de la labor académica del estudiante. El profesor ejerce su función de tutor en su proyecto de vida académica y profesional. Sin embargo, el docente no debe descuidar el desarrollo de capacidad investigativa en el campo específico de su formación, para poder orientar a los iniciados en su área de especialidad y potenciar a su vez las aptitudes que éstos poseen.

Por su parte, el alumno deberá dejar su papel pasivo de receptor de información para entrar a cumplir con su rol de actor fundamental dentro del proceso formativo. Para ello, deberá aprovechar la flexibilidad curricular para auto diseñar su propuesta formativa, respondiendo a sus necesidades, intereses, expectativas y capacidades. Usar con juicio crítico los medios

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

telemáticos de información, con capacidad de discernimiento y selección para aprovechar lo que efectivamente sea significativo para su proyecto de vida. En tal sentido, deberá adoptar nuevas estrategias de procesamiento de información que superen la lógica formal de la memoria, accediendo a visiones más holísticas de la realidad. Igualmente, deberá desarrollar capacidades y adquirir competencias para trabajar en equipo, llevar a cabo procesos de indagación científica y auscultar con sentido crítico el contexto para comprenderlo e intervenirlo (Bermúdez, 2003). Se requiere contextualización de la propuesta formativa en características sociales, culturales, económicas y políticas.

2.1.2 El nuevo currículo universitario

La Universidad Colombiana, en cumplimiento de su función social como institución, está en la obligación de generar capacidad de respuesta a las demandas de la sociedad en la que se inscribe. El estado pone a prueba el carácter público de su misión, interpretando los problemas más apremiantes de la comunidad para darles tratamiento y alternativas de solución, se constituye en imperativo ético propio de su naturaleza formadora (Munevar, 1999). La universidad deberá salir de su enclaustramiento, para poner al servicio de la sociedad su intelectualidad a través de la detección de problemas y necesidades del medio, contribuyendo al desarrollo social, cultural, económico y político de la nación.

Claro que esto no lo explica todo, el estudiante se debe plantear múltiples y variadas opciones y oportunidades académico-administrativas que brinda la institución a la comunidad universitaria. Para que cada uno de sus miembros decida con objetividad, autonomía y libertad los caminos pertinentes para el cumplimiento de su proyecto de vida (Munevar, 1999). La flexibilidad implica la adopción de actividades continuas de proyección, de investigación y de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

docencia, que se vuelvan más eficiente el uso del tiempo y del espacio físico. La flexibilidad del currículo, se entiende en varios sentidos:

- Flexibilidad en el tiempo: El currículo esta sujeto a revisión constante, y la aparición de nuevas necesidades o de nuevos adelantos científicos o tecnológicos puede determinar reajustes inmediatos.
- Flexibilidad en la especialización. El currículo está dividido en especialidades que son conjuntos orgánicos de cursos destinados a capacitar al estudiante para ejercer con eficacia una rama determinada de la profesión. Las especialidades, a su vez, están agrupadas por afinidad de contenidos, en los diferentes programas de la universidad.
- Flexibilidad en el acento o matiz. Las especialidades no son conjuntos rígidos que deban imponerse en bloque al estudiante, una vez elegidas.
- Flexibilidad para la rectificación. En toda elección cabe la posibilidad de equivocarse. Pero cuando la equivocación afecta a todo el porvenir de la persona, es indispensable ofrecer la oportunidad de una rectificación oportuna.
- Adaptabilidad a nuevos currículos. Posibilidad de tránsito de un programa a otro, previo el cumplimiento de ciertos requisitos (Díaz Barriga, 1996).

Estas condiciones de flexibilidad propician la formación interdisciplinaria al permitir un contacto directo con contenidos, experiencias, estudiantes, docentes, investigadores y profesionales de otras unidades e instituciones, enriqueciendo la formación profesional, logrando que los recursos financieros y humanos alcancen niveles óptimos.

El mismo autor plantea ventajas con relación al currículo flexible, así:

“Permite la participación activa del estudiante en su formación al brindarle la posibilidad de diseñar su propio plan de estudios, ya que con el apoyo de un tutor o de un asesor, selecciona los cursos o asignaturas según sus intereses, capacidades y orientación, no siendo una limitación el que se impartan en carreras o escuelas diferentes y siguiendo las normas establecidas por cada unidad académica” (Díaz Barriga, 1996:72).

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Estas consideraciones fundamentan nuestra propuesta de respecto a la contextualización curricular. Si entendemos la universidad como sistema abierto, la contextualización se refiere al proceso de articular y aplicar sus actividades académicas como enriquecedoras de las necesidades del entorno propio de su influencia (Cañon, 2002). Si el contexto cambia, la universidad debe cambiar e implementar estrategias de adaptación al nuevo mundo científico y tecnológico y a las nuevas cosmovisiones y tendencias. Por tanto, surge la necesidad de ubicar el proceso curricular en términos de pertinencia y pertenencia.

2.1.2.1 Educación basada en el aprendizaje

La Conferencia Mundial sobre Educación para todos, realizada en Jomtien, 1990, establece que los procesos educativos son básicamente de aprendizaje, es decir, deben tender a que los individuos desarrollen aprendizajes de conocimientos, capacidades, actitudes y valores indispensables para la vida, aprendizajes significativos. La educación superior será escenario para el aprendizaje como fuente de ampliación de capacidades cognitivas y competencias básicas para el desempeño social.

Como dijimos al principio el currículo debe entenderse como un proyecto educativo globalizado a partir del cual se propicia el desarrollo personal y social del individuo en sus diferentes facetas. Esto supone una transformación en las relaciones pedagógicas ya que el estudiante trae consigo toda su historia personal matizada por la cultura. Su educación debe conectar sus conceptos culturales de forma espontánea con los nuevos conceptos, saberes, ciencias, disciplinas, que necesariamente serán desarrolladas de manera integradora y no fragmentada en asignaturas. Así, los individuos van construyendo

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

continuamente su conocimiento al relacionar lo que ya tienen en su mapa cognitivo y su bagaje cultural, con lo que adquieren académicamente.

“El alumno aprende haciendo, descubriendo, produciendo y Autoevaluándose con el fin de que su desarrollo sea integral y responda a las leyes y procesos cognitivos del aprendizaje humano” (Ávila, 1992:39).

En este contexto es necesario orientar la actividad curricular de tal manera que se desarrollen capacidades para el autoaprendizaje, la autodeterminación y la autogestión del proceso de aprender, asumiendo la integralidad del conocimiento y la investigación como disciplina.

Integralidad del conocimiento. Se refiere al abordaje integral del conocimiento, entendiendo a la universidad como un escenario propicio y válido para el diálogo de saberes, los cuales deben concertar contenidos y acciones para lograrlo. En consecuencia, el trabajo grupal e interdisciplinario debe reconocerse como estrategia para recorrer caminos hacia el conocimiento. El conocimiento debe asumirse a partir de su dimensión universal e integradora, para superar la tendencia desagregadora.

La investigación como disciplina. Debe incorporarse en el que hacer universitario para generar conocimiento. La docencia y la extensión como formas de incidir sobre las personas y la sociedad utilizando y aplicando los logros investigativos y las fortalezas institucionales para desarrollar su misión. Cualquier proceso de intervención sobre la estructura académica universitaria, deberá estar mediado por el manejo de teorías, enfoques, modelos y diseños de orden curricular. Amplios sectores de la comunidad universitaria manifiestan desconocimiento, indiferencia y en ocasiones hasta rechazo frente a los temas curriculares, situación que se refleja en la dificultad para obtener información oportuna, completa y fidedigna. En términos generales, el currículo no constituye objeto de estudio en nuestras universidades, y sólo se considera un asunto de expertos, lo cual dificulta procesos juiciosos de intervención

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

curricular. Las propuestas, ejecuciones y decisiones alrededor de asuntos curriculares se dan en nuestra universidad, más como producto del pálpito o la intuición de algunos, que como resultado de estudios o investigaciones rigurosas. La universidad debe ser sometida regularmente a la mirada y evaluación de pares externos, con el propósito de confrontarse bajo criterios de indicadores de calidad.

2.1.3 La investigación del currículo

Existen diversas formas de aproximarse a la definición del currículo en tanto que es un concepto complejo. Este concepto puede ser abordado desde varias miradas que se preguntan por el aprendizaje, reflexionando en cada uno de los momentos históricos. Dichas miradas van describiendo el método empleado en el cual es posible remontarse desde los sofistas hasta nuestros días (Kemmis, 1988). Otras reflexiones citadas por el mismo autor enfocan sus referencias a partir de los contenidos del aprendizaje en diferentes momentos históricos. Diciendo que va a escribir sobre los diferentes códigos curriculares y define éstos como textos producidos para la educación que organizan diversos campos del conocimiento (Lundgren, 1884, citado por Kemmis, 1982). En la Sociedad Americana para el estudio del Currículo se trata de determinar las materias que lo constituyen complementada por dos Conferencias Internacionales celebradas en 1989 y patrocinadas por el Instituto Kiel y el instituto de investigación de Oslo (Estebaranz, 1993). Desde el punto de vista ideológico y político algunos reformadores se fundamentan en las ideas expresadas por Dewey (1989). Ellas inspiran cambios democráticos introduciendo reformas en los sistemas educativos, proponen el ejercicio, la intención política en las instancias del poder.

La reflexión sistemática sobre el currículo comienza a darse después de los años 1920. Los primeros especialistas del currículo hacen estudios relacionados con la escuela, ellos desarrollan algunos planteamientos teóricos a partir de un

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

conjunto de realidades percibidas desde las aulas escolares. El énfasis se establece en el diseño, el cambio y la eficacia de las conductas observadas. Los estudios de la historia del currículum se han centrado sobre todo en el contenido de la enseñanza que han ido tomando complejidad y se prestan a multitud de interpretaciones (Estebaranz, 1991).

Es en estas circunstancias de reflexión vemos aparecer a Walker argumentando que las teorías prescriptivas del currículum no son útiles a los docentes en la escuela y dentro del aula de clase. Por ello Walker (1989) decía que el uso del termino currículum lo que expresa es "confusión" habla de "conflicto y desorientación" es considerado amorfo y evasivo (Goodman, E. 1995). Usarlo no compromete a nada, aunque hoy el uso de la palabra es corriente entre los profesores. En los modelos prácticos se invita a los especialistas en currículum a optar por un enfoque deliberativo como aspecto fundamental del proceso. Se propone explorar los recursos de este campo disciplinar para mejorar la calidad de la deliberación y optimizar su uso. Walker (1989) se enfrenta al modelo de Tyler (1949) alejándose de las reflexiones al margen de las prácticas sociales. Enfocando así los problemas de los profesores frente al currículum en la escuela y dentro del aula de clase. En esta posición se coloca a prudente distancia de los modelos empiristas conceptuales y las teorías humanistas del currículum.

2.1.3.1 Génesis de la investigación curricular

Las normativas iniciadas por Comenio serían reforzadas por otros investigadores quienes enfatizaron el papel de la pedagogía como institución de transmisión, fijación del conocimiento. Comenio se fundamentaba en dos razones 1) El progreso deberá ser dirigido a valores sociales y humanistas. 2) La escolaridad es una función del estado. Durkein, (1890) considera que dentro del terreno de los hechos sociales la pedagogía cumplía un

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

determinante. La generación adulta transmite el conocimiento necesario para que la nueva generación pueda ser continuadora de la nueva vida social. En el siglo XX John Dewey (1989) sugiere que la sociedad debe asumir los cambios de una sociedad democrática, desarrollando en los individuos la capacidad para reflexionar y pensar. La escuela es concebida como un factor dinámico dentro de las estructuras sociales, no como un mecanismo para condicionar al individuo al sistema vigente. Se habla de conciliar la libertad con la planificación (Jackson, 1991). Estas nociones se institucionalizaron con la finalidad de promover un acceso generalizado a la escuela, la regularización de la enseñanza, asegurando el desarrollo de las capacidades que requería la producción y todas las necesidades que la sociedad concebía como pertinente a la formación de los escolares

2.1.3.2 Modelos de diseño curricular

Existen diferentes modelos de diseño curricular que obedecen a distintas momentos y circunstancias sociales de la intervención del estado a la educación, como también de la discusión de los investigadores educativos en la confrontación de la realidad de dichos modelos. Corresponde ahora realizar un rápido recorrido histórico que ponga en evidencia los más importantes aportaciones a la teoría general del currículo y que estén relacionadas con los modelos de diseño curricular deliberativo.

2.1.3.3 La teoría tecnológica del currículo

El primer conflicto de fondo en torno a las concepciones del currículo aparece en la segunda década del siglo XX entre las corrientes de la nueva escuela y la llamada pedagogía industrial.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

El modelo propuesto por Tyler (1949) intenta integrar las vertientes conceptuales y metodológicas en una dimensión liberal invitando a los profesores a determinar cuatro cuestiones fundamentales. No pensó que había escrito un libro de texto para un curso de estudio con su obra "*principios básicos del currículum*" (Tyler, 1949). Tampoco intentó describir lo que era una escuela dada tenía que hacerlo en detalle. Pero sí pretendió exponer lo que deben hacer las escuelas en general, por lo que pensó que su obra era una guía racional del currículum. Tyler intentó explicar una visión racional y proporcionar una base para analizar e interpretar el currículum y el programa instructivo de una institución en sus elementos e interrelaciones (Estebaranz, 1993).

Las cuatro cuestiones fundamentales de este modelo son:

- 1) Los objetivos educativos de la escuela. Deben definirse con claridad considerando a cada alumno. La vida fuera de la escuela para los especialistas en Filosofía y en Psicología. La formulación del currículum debe realizarse en términos de contenidos y de aspectos conductuales que luego se perfeccionaría con la taxonomía de objetivos educacionales (Bloom, 1982).
- 2) La selección de las experiencias de aprendizaje. A fin de que el alumno sea capaz de practicar el tipo de conducta requerida y sentir satisfacción al hacerlo. El tener reacciones al nivel de sus posibilidades, realizar reiteradamente experiencias concretas para obtener el mismo objetivo educativo.
- 3) La evaluación de las experiencias del aprendizaje. Establece la necesidad de la evaluación en tanto permiten constatar hasta donde las experiencias producen los resultados esperados.
- 4) Propone nociones básicas de evaluación y una descripción de los procedimientos que supone la definición de los objetivos a lograr.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Cabe entonces preguntarse. ¿Por qué hay que hacer caso a los especialistas? Y ¿Por qué se les ha estudiado durante tantos años? Existen otros elementos, por ejemplo el hecho de que Tyler (1949) es sensible al cambio como lo demuestra el proponer la organización de la experiencia. La evaluación del currículo además de reconocer la complejidad de la escuela es un asunto de profesores. Con esta constatación lo que ponen de manifiesto es que saben que hablan y siendo profesores universitarios lo hacen y escriben en lenguaje llano. Los seguidores de esta teoría no ofrecen fundamentación epistemológica, opiniones puntos de vista, hechos y conocimientos. Estos profesores fueron persuasivos por lo que decían y cómo lo decían (Jackson, 1992). Pero nunca realizaron análisis por fuera de los que Tyler proponía y fundamentaba en sus principios

Finalmente queremos concluir con esta afirmación de uno de los representantes más leídos y divulgados en las décadas de los años 60 y 70.

“Los docentes necesitan aprender a tomar decisiones más eficientes y científicas” (Taba, 1974: 76).

Los expertos se ocupan de la concepción y fundamentación curricular mientras que los docentes harán su parte a través de la operativización del aprendizaje (Taba 1974).

2.1.3.4 Las teorías prácticas del currículo

Como reacción a estas posturas hace su aparición el movimiento curricular empirista fundamentado en los siguientes principios

- 1) Cambio de los especialistas en currículo por especialistas en diferentes disciplinas científicas como son los profesores.
- 2) La importancia del contenido y los métodos didácticos.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- 3) El incremento de la utilización de materiales diversificados en la enseñanza.
- 4) La generación de un número de proyectos de innovación curricular.

El movimiento empirista adelantado por los profesores considera que la crisis ha sido causada por la excesiva confianza del campo en lo teórico tecnológico (Schwab, 1989). Claro que esto no lo explica todo, consideran necesario un eclecticismo más abierto, una buena disposición para utilizar teorías en las cuales resulten adecuadas, sin afiliarse a alguna en particular, porque cada una puede tener tanto aciertos como fallas. Schwab piensa también que los tipos de teorías utilizados por los planificadores del currículum han tratado de alcanzar lo que la teoría no puede abarcar. Ellos intentan englobar, en un conjunto de leyes científicas universales o de generalizaciones a todos los acontecimientos particulares de los currículos reales en escuelas y en clases reales. Las teorías no pueden esperar comprender la amplitud y la diversidad de las razones y acciones requeridas para hacer funcionar el currículum. Por esta razón propone unas exigencias a tener en cuenta por los docentes.

- 1 Exigiendo que las instituciones y prácticas existentes sean transformadas por partes, no desmanteladas o reemplazadas.
- 2 La práctica comienza a partir de los problemas y dificultades identificados en lo que tenemos, no a partir de las aspiraciones impuestas desde fuera del campo.
- 3 La práctica requiere de la generación previsor de alternativas.
- 4 La práctica requiere un compromiso con el método de deliberación práctica, una forma de pensamiento que considera problemáticos tanto los medios como los fines.
- 5 El arte de la práctica es el de la deliberación, al menos ese es su método. Deliberación que ampara y orienta todas las decisiones en una circunstancia específica, lo que ocurre dentro del aula de clase. Allí están

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

los problemas constituidos por las condiciones en que las acciones y los actos pedagógicos tienen vigencia. Los equipos de trabajo se organizan a partir de las necesidades de la escuela para que se entiendan los verdaderos problemas y tareas de revisión del currículo (Schwab, 1989). Lo verdaderamente importante son los principios del modelo practicista que son esclarecidos por Kemmis, (1988).

También es posible determinar en este modelo unos principios que a continuación enunciamos:

1. Los medios y los fines son igualmente problemáticos y en consecuencia deben ser sometidos a la deliberación.
2. Los valores de los profesores han de tomarse en cuenta pero no pueden determinar la acción porque entran en competencia valores relevantes al proceso de diseño.
3. Se requiere una acción meditada y reflexiva, deliberativa, pero siguiendo reglas y procedimientos preestablecidos en los acuerdos
4. La responsabilidad de las decisiones, recae en los protagonistas y ante ellos se debe dar cuenta de las consecuencias de las decisiones.

Así, con diversas contribuciones sostienen los empiristas que no es posible establecer propósitos educativos ni prescribir la enseñanza si no se consideran las condiciones que definen la práctica escolar de cada escuela. Las nuevas perspectivas abren el currículum al debate de la práctica y la inclusión activa de los docentes en este proceso. De esta forma, se habilita un enfoque basado en el proceso del currículo, concibiendo su desarrollo como una actividad deliberativa del profesorado a partir de prácticas concretas. A partir del conocimiento y la reflexión de su experiencias exitosas en busca de lo que realmente resulta eficiente dentro del aula de clase. Siguiendo la idea que intentamos rastrear en las diferentes dimensiones de los procesos deliberativos.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Avanzando en el tiempo, encontramos la construcción del currículum debería ser pensada con un carácter procesal, abierto y colectivo. Esta elaboración supone un análisis y una deliberación continua de lo que sucede en las escuelas y de las prácticas concretas (Schwab, 1989). La deliberación es compleja y ardua, trata tanto de los fines, como de los medios y modos de encararlos. Hay que esforzarse por rastrear las consecuencias de cada alternativa en cada una de sus ramificaciones, sopesando costos, alternativas y eligiendo, tal vez no la correcta, pero sí la mejor de todas ellas. Efectivamente, cada alternativa puede observarse desde muchos puntos de vista diferentes, y en todos los puntos pueden rastrearse consecuencias y ramificaciones.

2.1.3.5 Las teorías reconceptualistas

En este mismo sendero argumentativo la Sociología Crítica ha generado muchas aportaciones dentro de las críticas a los modelos tecnicistas, estas se agrupan dentro de la escuela reconceptualistas, en línea con los teóricos de la Escuela de Frankfurt. Estos enfoques, postulan:

- 1 La comprensión de la totalidad de los fenómenos educativos, evitando el estudio fragmentando que simplifica y reduce lo que en la realidad es dinámico, complejo y significativo.
- 2 La ideología posee usos políticos que legitiman las relaciones de poder: el racionalismo sólo es neutral en apariencia en tanto refuerza las desigualdades sociales.
- 3 Los sujetos son mediadores de significados y no objetos susceptibles de administración científica
- 4 Los modelos abstractos deben ser descartados: es necesaria una contextualización histórica, política y cultural.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- 5 Desprofesionalización: La creciente división del trabajo educativo, limita a los docentes a ser meros ejecutores de las prescripciones de los especialistas.

Claro que esto no lo explica todo, la escuela deja de ser concebida como una institución igualadora, ya no es el instrumento de la movilidad social o del desarrollo de las personas, sino que tiende a perpetuar las diferencias entre clases, grupos étnicos y géneros. Porque a pesar de un plan escolar único, la práctica pone en evidencia que se desarrollan currículos diferenciales. Así, se observará que el currículum tiene por objeto el control social y que el conocimiento se distribuye de forma diferente de acuerdo a la clasificación social producida a nivel escolar. El currículum ya no es un instrumento neutro y científico sino una construcción social que a través de sus elecciones explícitas o implícitas, de acuerdo a las creencias e intereses dominantes en la sociedad (Apple, 1986). Otros autores como Bernstein, (1986) observarán de este modo las pujas por el poder para determinar qué se enseña en las escuelas. De manera que el currículum no es sólo un plan oficial que define propósitos educativos, selecciona contenidos de enseñanza y prescribe su organización. El Currículo regula las prácticas docentes estructurando un marco de actuación sobre qué y como enseñar (Bernstein, 1986).

"Y desde luego, una concepción constructivista y crítica del conocimiento curricular y la práctica compatible del currículo requiere el reconocimiento de la política subyacente y la asunciones culturales sobre las relaciones entre los individuos, los grupos con la sociedad, sus instituciones y sobre los valores que dan dirección moral a la vida personal y social (conciencia crítica)" (Estebaranz, 1993:165).

Vemos como se mantiene un enorme distanciamiento entre la teoría del currículo y su práctica en el interior de la escuela. Aun se piensa muy poco

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

sobre los problemas del encuentro de los docentes con los estudiantes dentro de las aulas de clase.

2.1.4 Los modelos deliberativos de diseño curricular.

Los antecedentes directos de este modelo de elaboración del currículo: Schwab, (1985) y Walker, (1989). Las aportaciones de Schwab (1985) está en la relación dialéctica teoría-práctica, separadas ambas por el paradigma tecnológico, como acabamos de ver. Dicha relación va enfocada hacia la resolución de problemas curriculares y hacia el planteamiento de unos principios metodológicos: el enfoque deliberativo. La revisión del currículum habrá de ser realizada por sus protagonistas.

"Especialistas de las disciplinas, conocedores de los alumnos, conocedores del medio, son profesores y especialistas curriculares" (Walker, 1985:76).

Bien, pareciera por todo lo anterior que la evaluación del currículo sería formativa, auto evaluación; se intenta construir un modelo que responda más a lo que en realidad ocurre o lo que debería ocurrir. No se trata de decir cómo hay que planificar, sino aclarar e iluminar la planificación en situaciones naturales. En los años 70, se intentarán muchas reconstrucciones. Para ello parte de las siguientes constataciones.

- El debate curricular se había desarrollado sobre el supuesto de que el sistema escolar son instituciones racionales.
- Se había creado y potenciado la competencia entre los alumnos, y para la verificación de su logro se había instrumentado todo un montaje dirigido a la medición de resultados.
- La escuela y la comunidad han sido pensadas como un todo uniforme.
- Ha existido un nivel bajo de énfasis sobre los datos.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- Las cuestiones relativas a los procesos han gozado de menor atención que las referidas a los resultados.

Por todo ello se planteó la orientación deliberativa o simbólica como alternativa o solución a ese desbarajuste, que conjugara equilibradamente la teoría y la práctica dentro del currículum. Así, los contenidos han de despertar el interés del alumno. Por ello hay que investigar sobre la manera de transmitirlos. Los objetivos, por otra parte, deben formularse como resultado de una consideración acerca de los propios alumnos. A partir de la vida contemporánea fuera de la escuela. La naturaleza de las materias de enseñanza, la psicología del aprendizaje, debe ser desarrollada de acuerdo con las condiciones en las que se sucede el aprendizaje etc. La evaluación ha de ser, como ya dijimos, formativa, basada en un diálogo crítico. Según Stenhouse, (1987) las relaciones profesor-alumno deben cimentarse en las siguientes finalidades pedagógicas:

- Iniciar y desarrollar en los alumnos un proceso de planteamiento de preguntas
- Enseñar una metodología de participación para que los alumnos resuelvan por sí mismos sus dudas.
- Desarrollar la capacidad de utilizar fuentes para que los estudiantes desarrollen sus propias hipótesis y extraigan sus propias conclusiones
- Establecer discusiones en clase en las que se aprenda a escuchar y a exponer los puntos de vista
- Apoyar discusiones abiertas en las que no sean halladas respuestas definitivas.
- Hacer que los alumnos reflexionen respecto a sus propias experiencias.
- Otorgar un nuevo papel al profesor para que se convierta más en un recurso que en una autoridad (Stenhouse, 1987).

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

La investigación curricular dentro de este paradigma está abierta, como hemos apuntado, a todas las dimensiones del currículum. Sus resultados no deben ser vistos como una respuesta definitiva, sino como una mera información. Elliot (1990) denominó esta manera de investigar: investigación en la acción, y explicitó los siguientes rasgos más sobresalientes que la caracterizan:

- Indaga sobre las acciones humanas y situaciones sociales vividas por los profesores.
- Su objetivo es ampliar la comprensión que tiene el profesor de sus problemas.
- Interpreta lo que está sucediendo desde el punto de vista de los que actúan e interactúan en la situación del problema.
- Tiene en cuenta a las personas implicadas, sólo podrá ser validada en un marco de diálogo.
- Los participantes determinan el lenguaje que se ha de utilizar.
- Como consecuencia, en el diálogo, debe existir un libre flujo de información entre ellos (Elliot 1990).

La modalidad práctica se caracteriza porque sus resultados son una decisión que selecciona y guía la acción posible. Las decisiones no tienen carácter de permanencia y verdad confiable. En el enfoque deliberativo como una modalidad de construcción del currículum por los docentes, es caracterizada diferenciándose del teórico. No obstante conviene, advertir que es la fuente diversa en la cual se originan sus problemas; en los asuntos que tratan y sus resultados aparecen las diferencias. Una decisión puede juzgarse comparativamente con otras alternativas antes de ser llevada a la práctica. Lo que a través de sus resultados en la práctica que puede revisarse. Los asuntos que trata la modalidad práctica son siempre objetos concretos y particulares que pueden cambiar inesperadamente. El problema surge a medida que se van buscando los datos y la búsqueda de los datos ayuda a delimitar el problema.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Es por eso que define el método de la modalidad práctica como la deliberación. Se deliberan alternativas a seleccionar en función del problema que hay que resolver. Y esta deliberación implica una decisión que hay que tomar y llevar a cabo.

En este mismo sendero de reflexión, Stenhouse, (1987) concebirá al currículum como un proyecto abierto y flexible que sólo puede desarrollarse a partir de la experimentación/deliberación de los profesores en las escuelas. Así, no sólo desarrolla una crítica al currículum supuestamente científico, sino que plantea la necesidad de desarrollar la teoría del currículum a partir de la práctica en los contextos reales de acción. Así, afirma que todo el currículum son verificaciones hipotéticas acerca de la naturaleza del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Para él, el currículum no es un sumario, una lista de lo que ha de ser abarcado, ni una prescripción de objetivos, método y contenido es un objeto simbólico y significativo.

Los escenarios de estos procesos de producción curricular se estructuran por los docentes con los estudiantes. Ellos expresan en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de la educación. Proporcionando un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y el aprendizaje. Pero las ideas sólo pueden ser comprobadas por los profesores bajo la forma de implementación curricular. Estos son procedimientos hipotéticos solamente comprobados en clase. Todas las ideas educativas han de hallar expresión en lo curricular antes de que podamos decir si constituyen ensoñaciones o aportaciones a la práctica.

El movimiento curricular de los años 70 y 80 mantuvo la hipótesis de que sólo podía lograrse el perfeccionamiento del contenido del conocimiento de la educación a través del desarrollo del arte del profesor. Hacer posibles modos de aprendizaje basados en la indagación, el descubrimiento y el debate. Sugiere

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

así Stenhouse (1987) que los profesores deben consagrarse al perfeccionamiento de la escolaridad, la cual esta llamada a ser experimental no dogmática. El experimento depende del ejercicio del arte de la enseñanza y la mejora ese arte. El contenido sustantivo de las artes de la enseñanza y del aprendizaje es el currículum. Este trabajo se opone al concepto de currículum como especificación para el control y la uniformidad escolar. Un currículum posee el rango de una sugerencia respecto de lo que puede ser valioso y posible enseñar y aprender. Para poner a prueba este currículum hipotético resultará favorecido si cuenta con la cooperación de los alumnos para evaluarlo. De estas circunstancias nace el hecho del profesorado investigador y supone una transformación del rol del docente. Los docentes recuperan la capacidad de decisión, al igual que en los estudiantes. Los estudiantes se benefician del currículum no tanto porque modifican su instrucción cotidiana sino porque mejoran los profesores. Prospera aquí el movimiento de investigación implicando al profesor, comprometiéndose continuamente en el análisis de sus propias prácticas. Los profesores dejan de convertirse en aplicadores pasivos de recetas para convertirse en miembros de equipos de trabajo curricular. Ellos disponen de plena capacidad de decisión pasando a ser creadores de nuevas prácticas y pensamiento curricular.

2.1.5 Fundamentación epistemológica del diseño deliberativo

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los docentes para las cuales tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. El mundo en que vivimos es originado a través de sus pensamientos y acciones. Se trata de un mundo construido ínter subjetivamente a través del sentido común. Los actores no son sólo el objeto de estudio, si no que se constituyen en el medio de interpretación. Por esa razón, se define la necesidad de que la subjetividad se incorpore al estudio del conocimiento cotidiano (Maturana, 1995). Precisamente la cuestión en las ciencias sociales de que el hombre sea a la vez

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

objeto y sujeto de ciencia lleva a una diferenciación con respecto a las Ciencias Naturales. Las ciencias sociales se han constituido el núcleo principal del problema del conocimiento y su comprensión. El científico social pertenece a un subsistema de la sociedad, lo que le hace compartir un conocimiento del mundo de la vida (Morin 1986).

La importancia de la fenomenología para las Ciencias de la Educación tuvo una incidencia trascendente a raíz de la influencia en los métodos de las Ciencias Sociales en diversos trabajos de investigación. Inicialmente a partir de su repercusión en la antropología que se va reconvirtiendo la pedagogía y su visión de la educación como algo más que mera transmisión de conocimientos o modelos de pensamiento (Fernández, 1998). Sin embargo los efectos de esta repercusión en la conceptualización del conocimiento escolar son desarrollados por los profesores en sus prácticas educativas dentro del aula de clase. Este reconocimiento hace que se adopte un punto de vista práctico en la construcción del currículo especialmente en los modelos deliberativos de diseño.

La concepción fenomenológica es interesante en la presentación del mundo de la vida cotidiana. Ella se constituye en un marco de intersubjetividades orientado por las simbolizaciones socialmente determinadas. Desde el punto de vista de la metodología presenta la diferenciación de dos tipos de conocimiento el lego y científico. Esta diferenciación sitúa al conocimiento científico como una particularidad del conocimiento cotidiano y por ello como una estructura similar. Este hecho ha permitido conectar los conocimientos experienciales del alumnado como persona lego, con los aprendizajes académicos y científicos transmitidos por el profesor, a través de un proceso de transposición didáctica (Fernández, 1998).

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Continuando la exploración emprendida, encontramos al propio Blumer (1982) sugiriendo que la naturaleza del Interaccionismo Simbólico podría quedar resumida bajo tres principios.

- El ser humano orienta sus cosas en función de lo que estas significan para él.
- El significado de las cosas se deriva de la realidad de la vida cotidiana. En todo individuo se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente.
- Un detallado seguimiento de cómo alcanzamos la conciencia de Sí, o mejor, el recuerdo de Sí, revelaría las diversas capas de experiencia y las distintas estructuras de significado que intervienen en cómo interpretamos nuestra realidad.

Esto no se relaciona con una cuestión referente al ser; sino por el contrario, se interesa en algo muy concreto. Los docentes perciben el aquí y el ahora. En este mundo cabe tomar la realidad como dada, en la cual el conocimiento a priori que se tiene de la vida cotidiana nos clarifica al actuar en ella, nos orienta, sin que llegemos a conocer esta realidad como tal. Esto implica que el mundo de la vida cotidiana se origina en los pensamientos y acciones de los miembros que sustentan y comparten ésta realidad.

Como dijimos anteriormente hay dos grandes razones para sustentar ésta perspectiva. Primero la conciencia es siempre intencional en su acto de apuntar y dirigirse a los objetos. Y segundo, que la realidad por excelencia es la realidad de la vida cotidiana, y su ubicación pre dirigido e imperativo es la suprema realidad. La fenomenología, más precisamente el Interaccionismo Simbólico, justifica la mirada o la perspectiva individual y colectiva en los modelos deliberativos. Es decir, cómo nosotros definimos nuestra realidad intersubjetivamente en nuestro contacto con los que nos rodean. Es por ello que si los docentes definen el diseño de las actividades en clase como uno de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

los determinantes de una aproximación hacia lo oculto. La mirada en esta perspectiva va dirigida necesariamente al fundamento de la vida cotidiana. Entonces nos preguntamos: ¿Cómo lograr que los individuos asuman como propio el proceso de estar bien?, ¿Cuál es la estrategia para lograr la participación activa del individuo?, y ¿Cuáles son los elementos o condicionantes del contexto más relevantes que dificultan o faciliten el cambio? De estas circunstancias nace el hecho de que todo individuo aparece ante una realidad ordenada, en la cual los fenómenos que se le presentan son asumidos cotidianamente. Ellos están dispuestos de antemano en pautas que parecen independientes de la aprehensión de los mismos. Su imposición al individuo actúa mediante una realidad que se constituye por un orden de objetos que han sido designados como tales antes de la aparición del sujeto a la escena social (Cañizales, 1998). Y es justamente esta forma consistente y relativamente estable en el tiempo la que permite que sea abordada científicamente en su magnitud. Por otra parte, el lenguaje proporciona las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido, y dentro del cual la vida cotidiana tiene sentido. El vocabulario técnico de la sociedad y cada micro-sociedad en que vive el individuo lo hace moverse dentro de la vida en su cultura y llenaría la vida de objetos significativos.

No cabe duda que la pedagogía es deudora de la fenomenología. Esto se debe a que la habilidad descriptiva y hermenéutica de la fenomenología es un factor imprescindible tanto para penetrar en la vida cotidiana como para reflexionar sobre la realidad educativa. El rigor de la fenomenología, la amplitud de sus aplicaciones y su penetrante tematización del mundo de la vida son razones suficientes para tenerla presente en cualquier programa dirigido a conocer o transformar la realidad humana, incluida obviamente la realidad educativa (Contreras, 2002).

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

De estas circunstancias nace el hecho de que si la educación ha de ser crítica y reflexiva, debe basarse en la filosofía. Pero no únicamente en el pragmatismo, sino también en otras tendencias como la fenomenología. Pero no en la fenomenología esencialista de la que nos hablan los manuales, sino en una fenomenología bien entendida, cuyas posibilidades aún siguen explorándose. Nos referimos a la fenomenología que se inicia con Husserl, (1967). Ella se prolonga con la fenomenología existencial francesa y la filosofía hermenéutica y llega a nuestros días con aplicaciones concretas y cada vez más ricas a diversos problemas humanos. Optamos por ella porque hace de la existencia, la experiencia vivida y el cuerpo, el núcleo de sus planteamientos; este es nuestro punto de partida (Carrillo, 1996). El mundo de la vida en el que estamos inmersos siempre; ese el mundo que Husserl, (1967) recondujo a la subjetividad, el lugar de la intersubjetividad inmediata, el horizonte originario.

La fenomenología describe las vivencias y aclara el sentido que nos envuelve en nuestra vida cotidiana, el significado del ser humano, la experiencia que somos. La fenomenología ha sido especialmente sensible a la problemática desatada en torno los problemas de quienes viven y participan de ellos con propósitos específicos en nuestro caso los docentes organizados en torno al diseño curricular de un Programa formativo.

La reflexión y la crítica persiguen la transformación, para ello, habría que iniciar tempranamente a los niños en las habilidades propias de la filosofía. Tras tantos siglos de enseñanza monológica reflejo de la vida pública y del dominio del cientificismo, la filosofía continúa dialogando con su historia y con los filósofos, fomentando la escucha del Otro y aprendiendo incluso a no tener razón. Pero el poder ya no dialoga con ella, sino que la reduce cada vez más haciéndola desaparecer de los currículos. El poder permite únicamente sus manifestaciones menos belicosas o integrando sus reductos en el sistema educativo. Para recuperar ese interés, la fenomenología insiste en la necesidad de practicar el diálogo y enseñar a pensar desde la deliberación. Dialogar no significa

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

absolutizar la opinión de cada uno, porque no todo el mundo tiene opinión ya que ésta también se construye. El dialogo se justifica y modifica hasta transformarse en pensamiento colectivo. La actitud dialógica no es innata; es un proceso que requiere aprendizaje y práctica. Para no caer en el relativismo en el que todo el mundo tiene razón, el diálogo ha de ser una práctica esencial, en el aula, tan esencial como lo es para el ser humano.

De estas circunstancias nace el hecho de que la tecnificación de la educación no ha afianzado el diálogo y ha excluido de la escuela los valores desviando su transmisión a la familia. A ello se ha unido el triunfo generalizado de las decisiones ético y estéticas en la sociedad. Esto, unido a la decepción que la vida pública produce en las personas refuerza el aislamiento, la competitividad y el desinterés por los demás. Al igual que la fenomenología en los modelos deliberativos se intenta hacer frente a esta situación desarrollando en los estudiantes y los docentes la capacidad de pensar en lugar de transmitirle conocimientos. Todo concepto de educación y todo modelo educativo descansan en determinada concepción del conocimiento.

Generalmente, el conocimiento se concibe estáticamente, como algo ya dado y la educación se entiende correlativamente como transmisión de un producto acabado. Si consideramos el conocimiento, como lo ha hecho siempre la fenomenología, dinámicamente, como un proceso y nos interesamos por el contenido sustantivo del pensamiento, vamos a entender sus alcances. La elaboración de las bases necesarias para la adquisición de todo conocimiento, se transforma nuestra concepción de la educación. Esa transformación se sustenta en el diálogo verdadero. Éste es, ante todo, búsqueda de la verdad y de la verdadera forma de vida humana. La verdad no ha de entenderse como posesión de un objeto o como adecuación del sujeto con el objeto, sino como un acontecimiento en el que ambos se implican. Entendida así hermenéuticamente, la verdad acontece en el diálogo y el alumno participa en ella tanto como el docente.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

2.1.6 La formación del profesorado en la universidad

La reflexión sobre el currículo en educación tiene como uno de sus ejes la formación de los profesores. Es admitido, por los propios docentes y también entre los beneficiarios de la enseñanza, que a la profesionalidad de los docentes le corresponde un análisis de calidad. No se trata sólo de especificar el conjunto de tareas propias de los profesores para hablar de profesionalidad. Se trata de explicar bajo qué parámetros y condiciones de eficacia se realizan esas tareas. Cómo se reconoce socialmente su calidad, cuál es su función simbólica para el colectivo docente en la construcción y reconstrucción de las culturas profesionales de la enseñanza, para la socialización docente y de qué manera se logra su incremento.

En este sentido, Shulman, (2005) se ha referido a la enseñanza desde el interés del análisis de las relaciones entre formación y profesionalidad de modo que la caracteriza con los siguientes rasgos:

- Supone una obligación de servicio a los otros con una cierta vocación, lo que implica la construcción de una identidad profesional con un importante componente de compromiso social. Los docentes deben desarrollar una visión moral de su profesión que pueda dirigir y guiar su práctica. Los conocimientos específicos y las habilidades propias de la profesión deben ser mediadas por una matriz moral.
- Los docentes requieren la comprensión de un cuerpo bien delimitado de teorías o conocimientos establecidos, para el ejercicio de la docencia. Es preciso el dominio de un cuerpo de conocimientos básicos, construido académicamente, que legitima la intervención en las aulas.
- Demanda un cualificado dominio de actuaciones prácticas, habilidades y estrategias que aseguran la intervención eficaz del docente.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- Obliga al desarrollo de una reflexión continua sobre la propia intervención en condiciones de inevitable incertidumbre. Es decir, no basta para el éxito la aplicación directa de los conocimientos aprendidos sino que es necesario desarrollar habilidades de adaptación y contextualización que permitan realizar las intervenciones más eficaces ante situaciones nuevas, singulares y, evidentemente, no previstas.
- Integra la necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica. Los docentes deben desarrollar la capacidad de aprender de la experiencia contemplando sus propias prácticas.
- Mantiene una comunidad profesional que desarrolla la cualidad e incrementa el conocimiento. Ser docente es ser miembro de una profesión que tiene ciertas responsabilidades públicas con respecto a las prácticas individuales (Shulman, 2005).

Lo importante de esta visión es que se conecta perfectamente con la imagen que nutre la identificación del colectivo docente con su tarea. La función social de la educación, equilibrio entre conocimiento teórico y conocimiento práctico. La naturaleza creativa que requiere la complejidad y singularidad de la tarea y existencia de una comunidad profesional que incrementa el conocimiento. Por tanto, la instauración de una cultura del desarrollo profesional en la universidad debe sustentarse sobre esos pilares esenciales que caracterizan la función docente.

Aclaro todo esto porque el problema es que la universidad en los contextos latinoamericanos carece de la cultura del desarrollo profesional docente. Ello implica que no existe una institucionalización tanto de la formación inicial de los docentes, como de su formación continua para procurar su perfeccionamiento y, por tanto, la mejora de la calidad de la enseñanza superior (González, 1992). El punto de partida de la formación universitaria es que los docentes comienzan la formación ya seleccionados y en ejercicio. Aunque sea en situación de precariedad poseen los conocimientos suficientes sobre la materia

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

que están practicando. Las habilidades construidas a partir sus experiencias docentes, como el bagaje de conocimiento previo sobre la materia y su enseñanza constituyen un valor a considerar como determinante en el desarrollo profesional (Fernández, 2002).

Ahora veamos, la dimensión metodológica del desarrollo profesional del profesorado sostiene la necesidad de articular los programas en torno a tres estrategias. La guía por parte de un profesor experimentado. La actividad grupal que proporciona la posibilidad de iniciar estrategias cooperativas de reflexión y aprendizaje. Y las conferencias como herramienta de transferencia del conocimiento pertinente sobre la enseñanza universitaria.

Las iniciativas institucionales de las Facultades de Educación se circunscriben, en este campo, a la organización de encuentros científicos sobre la didáctica universitaria o sobre aspectos específicos de aquella. De alguna manera, a las Facultades de Educación les corresponde también asumir el liderazgo no sólo en iniciativas de este tipo, sino en la propia orientación de la comunidad universitaria para la gestión de su enseñanza. Las comisiones sobre directrices que afectan a la ordenación académica. El enfoque de las prácticas de asignaturas, normativas para la corrección de exámenes y calificación. Y las estrategias de tutoría y apoyo a la docencia. No descontamos la iniciación de los estudiantes en tareas de investigación, y la investigación sobre la enseñanza universitaria.

2.1.6.1 La experiencia como estrategia de formación

Dentro de esta reflexión existen estudios de comparación entre la estructura de conocimiento profesional y las habilidades para la enseñanza del profesorado experto. Ellas son comparadas con las de profesorado principiante. Esta relación ha permitido generalizar una serie de diferencias que afectan a la misma estructura conceptual de la profesión docente, veamos.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- Las diferencias evidenciadas no nos permiten mantener una idea de la profesionalidad estable a lo largo del tiempo.
- Se constata la idea de que la formación inicial no concluye con el objetivo de haber enseñado las herramientas básicas de la profesión, sino que éstas se adquieren durante los primeros años de enseñanza en el contexto de la práctica.
- Los esquemas de actuación profesional no aparecen de la nada con el inicio de la enseñanza, sino que se van conformando a través de las experiencias preformativas y de formación inicial.
- El proceso de socialización docente, como condicionamiento social de los esquemas de actuación profesional se configura, preferentemente, durante la etapa de inicio a la enseñanza.
- La (re)construcción de los esquemas de actuación profesional es un proceso situacional en el que la interpretación de cada situación singular, a la luz de los esquemas de actuación conformados de manera previa, origina nuevos modos de actuación válidos en el contexto práctico de referencia. Para Villar (1996) se trata de integrar dos teorías que se han venido manejando en la caracterización del profesorado principiante: la teoría de la formación de esquemas de actuación profesional y la teoría del Interaccionismo simbólico.

De alguna manera, el ciclo de generación de nuevos esquemas profesionales se va a propiciar, en reconstrucciones, sucesivos ajustes y refinamientos, con el paso del tiempo. La adquisición de una estructura de conocimiento experta, es un proceso que arranca a partir la percepción situacional reducida a la visión intuitiva de las situaciones de enseñanza basada en una comprensión profunda. La visión situacional del principiante se mueve en los parámetros de la comprensión limitada y la falta de perspectiva y puede llegar a las visiones

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

intuitivas, propias del profesorado experto, que comprenden la percepción de las metas a largo plazo.

2.1.6.2 Desarrollo profesional cooperativo

Frente a los modelos de desarrollo que se basan en el interés de las acciones formativas dirigidas por expertos, han surgido alternativas formativas. Estas se sustentan en la naturaleza colegial de la enseñanza en la que se potencia del aprendizaje entre iguales como vía para el desarrollo profesional. Alternativas que varían desde el entrenamiento entre colegas, al diálogo deliberativo o al seminario permanente. Otra son los grupos de trabajo con el objetivo de la formación que cohesiona al grupo e identifica los intereses personales de los participantes. El modelo descansa en el supuesto básico de que trabajando con compañeros, los profesores pueden crear nuevas formas de pensamiento, pero también desarrollar formas alternativas y creativas de intervención con los estudiantes (De Vicente, 1995).

Otros autores como Fulan, (1990) han tratado el problema de la autonomía y la colaboración entre el profesorado en su aprendizaje profesional. Sin poner el énfasis sobre ninguna de las dos, sino considerando que esta cuestión ha de conducir a la profesionalización. Su propuesta se centra en comprender e influir la mejora individual y la mejora institucional identificando y fomentando conexiones sistemáticas entre ambas. En su propuesta, considera que para la mejora individual, los profesores deben trabajar simultáneamente, aunque no al mismo ritmo, sobre cuatro ámbitos. Primero, la gestión del aula. Segundo, la continua adquisición de estrategias de aprendizaje. Tercera, destrezas para implementar en el aula. Y cuarto las metas educativas y el contenido. La mejora institucional, por su parte, requiere propósitos compartidos, normas compartidas. Las normas de continua mejora, y estructuras que se representen en las condiciones organizativas necesarias para una mejora significativa. Los propósitos compartidos incluyen aspectos como la visión, la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

misión, las metas, los objetivos y la unidad de propósito. Las normas de deliberación se refiere a la extensión en la que el compartir, el asistirse mutuamente, el trabajar juntos los profesores es valioso (Fullan, 1990).

La pieza central que sirve de unión entre ambos tipos de mejora es el docente como aprendiz, considerado como poseedor de cuatro aspectos, que han de ser contemplados en combinación: técnico, reflexivo, indagador y colaborativo.

"El dominio de las habilidades técnicas incrementa la certeza instructiva; la práctica reflexiva incrementa la claridad, el significado y la coherencia; la indagación fomenta la investigación y la exploración; la colaboración permite a uno recibir y dar ideas y asistencia" (Fullan, 1990, 20).

En esta reflexión se utilizan dos herramientas intelectuales formativas esenciales. El diálogo profesional como pieza clave para la promoción de un pensamiento divergente y estratégico, y el entrenamiento cooperativo que puede centrarse bien en la construcción de un nuevo producto educativo. Los docentes trabajan sobre un programa, un material de enseñanza, un texto. Esta es la tarea que unifica esfuerzos y estructura la secuencia formativa que sigue el grupo, en la introducción de un cambio en el modelo de enseñanza, mediante el apoyo profesional mutuo. De esta forma todas las estrategias entre compañeros cabrían dentro de este modelo de desarrollo. Los seminarios permanentes fomentan el contacto entre docentes de distintos grupos, departamentos, centros o universidades implicándolos en un proyecto común de mejora de algún aspecto específico de su enseñanza. Con ellos se logra trascender la excesiva contextualización de otros modelos de desarrollo, fomentar la reflexión y el intercambio de perspectivas y experiencias, y agrupar a los docentes con intereses comunes en la mejora de la enseñanza.

Entre los aspectos positivos de esta modalidad formativa citados por Marcelo (1994) cabe destacar el valor de la comunicación horizontal entre iguales y el intercambio de experiencias y materiales.

"Entre los aspectos negativos el carácter cerrado de los grupos cuyo avance no se disemina entre el resto del profesorado; el hecho de que gran parte de su

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

efectividad depende de la eficacia de quien actúa de coordinador del seminario, la falta de hábitos de reflexión pedagógica y fundamentación educativa de los docentes que impide la profundización en determinados temas" (Marcelo, 1994: 32).

Marcelo ha descrito cinco formas de aprendizaje cooperativo, que permiten a pequeños grupos de profesores trabajar juntos para su propio crecimiento profesional:

- Diálogo profesional, centrado en la reflexión sobre la práctica y caracterizado por la discusión guiada y la focalización sobre la enseñanza como pensamiento.
- Desarrollo del currículo, preocupado por la producción de materiales y caracterizado por el desarrollo colaborativo del currículo, usando procesos naturalistas.
- Supervisión de compañeros, focalizado en el análisis de la enseñanza, se distingue por la observación de la instrucción, seguida por análisis y retroalimentación.
- Preparación de compañeros, centrado en el dominio de habilidades y caracterizado por el desarrollo de habilidades específicas, usualmente basadas en modelos de enseñanza y apoyadas en el desarrollo del personal.
- Investigación-acción. Dirigida a la resolución de problemas, se distingue por el desarrollo y ejecución de posibles soluciones a problemas identificados por el profesor (Marcelo, 1994).

En cuanto a los programas de desarrollo profesional mutuo ha diferenciado tres formas distintas:

- El apoyo técnico. En esta modalidad se asume que la retroacción se proporciona en situaciones no amenazantes y en un clima de apoyo a los docentes para transformar el conocimiento adquirido en nuevas prácticas de enseñanza e introducirlas en el aula. El docente mejora su actuación

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

profesional a medida en se le proporcionan nuevos datos sobre su enseñanza en una relación de apoyo no desafiante.

- El apoyo colaborativo. Esta modalidad se centra en el diálogo cooperativo como herramienta del aprendizaje. Ella proporciona a los docentes, el apoyo intelectual mutuo para profundizar en la comprensión de su modelo de enseñanza y revisarlo. Los docentes, además de centrar el aprendizaje en la mejora de la enseñanza, desarrollan nuevos hábitos profesionales relacionados con la colaboración y la reflexión cooperativa.
- El apoyo desafiante. Es una modalidad de apoyo que se centra, de manera esencial, en la introducción de las modificaciones necesarias en el aula. Ella se implementa siguiendo la estrategia de resolución de problemas de la práctica. La observación entre compañeros y la discusión posterior ayudan a cada docente a mejorar las modificaciones pretendidas. Siguiendo el proceso de comunicación colegial, detección de problemas y análisis de su solución, planificación y modificación de la enseñanza.

Este motivo puede entenderse también la forma en que De Vicente (1995) ha fundamentado el modelo en los siguientes presupuestos. En primer lugar, la reflexión y el análisis son medios esenciales para el crecimiento profesional. La observación y valoración de la instrucción proporcionan al profesor los datos necesarios para que reflexione sobre su enseñanza y la analice para mejorarla. En segundo lugar, la observación de la propia enseñanza puede ser incrementada con la observación por otros. En tercer lugar, la observación y valoración puede beneficiar no sólo al observado sino también al observador. El profesor se beneficia del ejemplo permanente que recibe tras la observación de su actuación. El observador se beneficia de la observación de un colega, de la preparación y de la discusión de la experiencia común.

Finalmente cuando los profesores ven progresos, resultados positivos en sus esfuerzos de cambio, se encuentran en mejores condiciones para continuar

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

empeñándose en la mejora. Las continuas observaciones y valoraciones que este modelo implica pueden ayudar a que los docentes vean el cambio como posible. Cuando aplican nuevas estrategias ellos pueden observar el cambio que se produce en sí mismos y en sus estudiantes. Igualmente, también puede encontrarse apoyo teórico al modelo en la literatura sobre evaluación del profesor, supervisión clínica y de compañeros, porque los tres se basan en la premisa de que la conducta de los profesores puede ser observada y analizada con el fin de proporcionar la retroalimentación para la mejora de la enseñanza.

2.1.7 Las competencias como estrategia de diseño curricular

El diseño curricular de programas formativos tiene que asumir un nuevo ingrediente como es el de planeación por competencias. El concepto de competencia es diverso, según el ángulo desde el cual se mire o el énfasis que se le otorgue a uno u otro elemento, pero el más generalizado y aceptado es el de saber hacer en un contexto. El saber hacer, lejos de entenderse como "*hacer*" a secas, requiere de conocimiento, afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento; todo lo cual se expresa en el desempeño, también de tipo teórico, práctico.

Las competencias son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social (Sladogn, 2000). Ellas son expresiones de los diferentes grados de desarrollo personal y de participación activa en los procesos sociales. Agrega Sladongn que toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente. El concepto de competencia es elástico y flexible, dirigido a superar la brecha entre trabajo intelectual y manual. Como puede verse, el concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje. Las competencias se expresan en su forma más expedita en el desempeño.

En esta dirección, las competencias comunicativas son indispensables en los individuos y la sociedad. Cuando vivimos en un mundo repleto de diversa y múltiple información que circula a través de los diversos medios, requerimos de información para comprender lo que acontece, pero a la vez necesitamos comprender la información para tomar decisiones.

En educación las competencias enunciadas hasta ahora han sido tres: interpretativa, argumentativa y propositiva. Es ineludible, entonces, aprender la comprensión, preguntarse: ¿qué es la comprensión? La comprensión es la capacidad de hacer con una variedad de cosas que requieren habilidades de pensamiento (explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías, etc.), para volver a presentar ese algo de una manera ampliada, nueva, innovadora, propositiva. La comprensión como una macro competencia, requiere de las competencias comunicativas, entendidas en su más amplio sentido como las capacidades del hablante para establecer relaciones socioculturales e interactuar con su medio (Brythe, 1999).

"Dialogar, relacionar y confrontar significados, con el fin de encontrarle sentido a un texto, una proposición, un problema, gráfico, mapa o esquema, plantear argumentos en pro o en contra de una teoría o propuesta, justificar una afirmación, explicar los por qué de una proposición, demostrar la articulación de conceptos, teorías o partes de un texto que fundamenten la reconstrucción global del mismo, organizar premisas y relaciones causales para sustentar una conclusión, etc."
(Hernández, 2000:29).

Argumentar es profundizar, asumiendo un punto de vista coherente y riguroso ante una temática o problemática, a través de conceptualizaciones, procedimientos y actitudes. Argumentar es el arte de organizar razones de manera consistente convincente (Gómez, 2003). Este concepto conlleva una

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

dimensión ética importante al constituirse en una invitación a la participación del otro, caracterizada por el respeto y la tolerancia mutua. La argumentación demanda los siguientes elementos: a) Exposición de la tesis: presentarla(s) claramente, en favor o en contra. b) Presentación de argumentos: compuestos por afirmación o conclusión y unas premisas o razones que los sustentan, relacionados con la tesis planteada. c) Plan argumentativo: organización coherente siguiendo un plan o eje argumental. d) Consistencia de los términos: los conceptos básicos empleados no deben resultar contradictorios o confusos. e) Adecuación del auditorio: anticipar el tipo de interlocutor, lo que supone seleccionar el léxico, las demostraciones y los modos de argumentar. f) Nexos argumentales existencia de vínculos explícitos entre los diferentes argumentos. Proponer implica asumir una postura constructiva y creativa, plantear opciones o alternativas ante la problemática presente en un texto o situación determinada. Son acciones propositivas, entre otras: resolver problemas, elaborar hipótesis y argumentos, construir mundos posibles, regularidades, explicaciones y generalizaciones, presentar alternativas ante la confrontación de perspectivas, la solución de conflictos sociales. Las competencias comunicativas son inherentes al ser humano, pero las personas las poseen en diferentes niveles de desarrollo y complejidad.

“una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinadas. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo” (Gardner, 1995:72).

Dicho de otra manera, el pensamiento reflexivo consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias (Dewey, 1989). La reflexión en la acción puede manifestarse en las siguientes formas. Acciones espontáneas y rutinarias que pueden asumirse como estrategias para resolver una tarea o problema en una situación particular. En este caso, el

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente. Puede producir los resultados esperados siempre y cuando la situación se mantenga dentro de los límites que hemos aprendido a considerar como normales.

2.1.7.1 La evaluación de competencias

Frente a las reflexiones anteriores, es pertinente preguntarse: ¿por qué la evaluación basada en competencias? Mc Donald, (2000) se considera que un enfoque de evaluación basado en competencias es altamente apropiado en la formación profesional, ya que permite:

- Asegurar que la enseñanza y la evaluación estén al servicio de los resultados esperados, en lugar de los cursos desarrollados o el tiempo utilizado.
- Facilitar el otorgamiento de créditos a las competencias adquiridas en otros lugares. Ayudar a los estudiantes a comprender claramente lo que se espera de ellos si quieren tener éxito en el curso.
- Informar a los empleadores potenciales lo que significa una calificación particular. El proceso de adquisición y desarrollo de las competencias en el ámbito educativo requiere que éstas se prevean a través de logros y metas. El logro esperado es lo que se desea obtener del estudiante en su proceso formativo y que se expresa en el desempeño, sea éste teórico, práctico o teórico-práctico. El logro alcanzado es el resultado, lo que ya es una realidad. Por lo tanto, la evaluación comparará hasta dónde los logros esperados se convierten en logros alcanzados.

Desde esta perspectiva, ¿cómo concebir la evaluación? Evaluar es comprender, (Santos, 1998). Determinar los indicadores de logros como señales, evidencias, sobre el desempeño del estudiante. Pero, ¿qué se comprende? En la evaluación basada en competencias, los profesores emiten juicios fundamentados en una

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

variedad de evidencias que demuestran hasta dónde un estudiante satisface los requisitos exigidos por un estándar o conjunto de criterios. Para ello deben establecer los criterios de evaluación. Éstos deben detallarse suficientemente, qué evaluar, logros e indicadores de logros, etc. Los criterios deben ser familiares a los estudiantes para que ellos puedan juzgar hasta dónde dichos criterios ha sido satisfechos.

Pero antes de seguir adelante tengamos en cuenta la formación en competencias conlleva integrar disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores. La integración disciplinar es parte fundamental de la flexibilización curricular, particularmente de los planes de estudio, en aras de formar profesionales más universales. Profesionales aptos para afrontar las rápidas transformaciones de las competencias y los conocimientos (Senge, 1996). Una disciplina es un cuerpo teórico y técnico que se debe estudiar y dominar para llevarla a la práctica. Su asimilación permite adquirir ciertas aptitudes y competencias, lo cual supone un compromiso constante con el aprendizaje, pasar la vida dominando disciplinas (Piaget, 1988).

Acorde con estos criterios, la docencia en la universidad debe ser ejercida por profesores estudiosos, competentes, comprometidos, conocedores profundos de sus saberes y disciplina. Así como también de su desempeño docente, sensibles a las transformaciones sociales e institucionales, sobre todo a las innovaciones pedagógicas y curriculares (Álvarez, 2002). Ahora se trata de detectar sus debilidades, desarrollar sus fortalezas y contrarrestar las tendencias perturbadoras recogidas de la sociedad. Los estudiantes, como miembros fundamentales de la comunidad académica, deben desarrollar una gran voluntad de saber. Deben adquirir las competencias y los conocimientos necesarios para su propia realización y contribuir al progreso del entorno en el que se mueven. Con el fin de alcanzar logros personales y académicos significativos. Los estudiantes deben poseer una gran disciplina y constante voluntad de trabajo, exigir sus derechos pero también cumplir con sus

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

obligaciones. Los estudiantes deben participar en la consolidación de la institución, esforzarse por acrecentar con espíritu crítico pero constructivo en el conocimiento, buscar la integración con los compañeros de disciplinas diferentes a las suyas para complementar fuera del aula los saberes adquiridos en ellas.

Es imperativo que los estudiantes reflexionen sobre su deber ser, el alcance de su misión en su vida universitaria y como futuros profesionales al servicio de la sociedad (Sánchez, y Losada 2003). Al asumir estas orientaciones, las actividades académicas deben tener propósitos claros acerca de lo específico que se pretende, evitando al máximo generalidades y teorizaciones sin referentes concretos ni aplicabilidad. Es necesario, entonces, favorecer la experimentación de situaciones probables, de enfoques y modalidades de trabajo académico.

La actividad tutorial es clave en la formación por competencias. El profesorado debe contar con el tiempo necesario para ello (Morreau, citado por López y Oliveros, 2002). Los profesores se han referido a la tutoría en la universidad como una pedagogía del acompañamiento. El momento evolutivo de los estudiantes universitario y las características del mismo requieren que su acompañamiento sea lo menos directivo e intervencionista posible. Este debe ser tendiente a facilitar su nivel de autonomía y prestar la ayuda necesaria para que establezca, evalúe y experimente un proyecto de vida personal, realista. Entre las ventajas que se le pueden atribuir a la construcción de un proyecto de vida así concebido están:

- El protagonismo que el estudiante asume.
- El enfoque globalizado y la coherencia que presenta.
- La capacidad de anticipar que supone.
- Los mecanismos de reflexión, interiorización, toma de decisiones, etc. que pone en juego.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

La postergación de recompensas que muchas veces implica (Rodríguez y Gallego, y Rivera 2003) dicen que el trabajo tutorial en la universidad debe apoyarse en los siguientes criterios:

- La relación entre el profesor tutor y los estudiantes debe ser de ayuda para que éstos últimos puedan optimizar determinadas tareas académicas y/o personales.
- Cada estudiante es un ser único e irrepetible, lo que requiere del tutor aceptar su singularidad y el compromiso de su potenciación. Se establece así una relación de ayuda personalizada. La sociedad en general y el mercado profesional en particular exigen cada vez más ciertas habilidades que no obedecen estrictamente a conocimientos técnicos o aplicados. Incluso, se aprecia en el mundo laboral una clara tendencia a la valoración creciente de los aspectos personales frente a los aspectos meramente instructivos.

La interdisciplinariedad es uno de los aspectos de la formación académica más aconsejable en el momento actual. La parcelación en que habitualmente se han transmitido los conocimientos impide que el estudiante se habitúe a reflexionar y analizar los problemas o situaciones a partir de la perspectiva total de las diferentes materias, situación ésta que le merma objetividad y visión de conjunto.

El currículo en la educación superior puede diseñarse tomando como centro de interés las competencias propias de cada profesión e integrándolas con los conocimientos y demás competencias, cognoscitivas, comunicativas, socio afectivas. Desde una visión muy universal, pueden tenerse en cuenta los cuatro pilares de la educación recomendados por la UNESCO (1990).

- Aprender a conocer: concertar entre una cultura general suficientemente amplia y los conocimientos particulares de las diferentes disciplinas, en torno a problemas e interrogantes concretos. Esto requiere aprender a

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

aprender, con el fin de aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- Aprender a hacer: adquirir no sólo una certificación profesional, sino más bien competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones previstas e imprevistas trabajando en equipo.
- Aprender a vivir juntos: realizar proyectos comunes y prepararse para asumir y resolver los conflictos, respetando los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo y la paz, a través de la comprensión del otro y de las formas de interdependencia.
- Aprender a ser: actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal, para que florezca en mejor forma la propia personalidad. Con tal fin, no subestimar ninguna posibilidad de cada individuo en su proceso educativo: competencias intelectuales (memorizar, razonar, comprender, etc.), comunicativas, afectivas, estéticas, físicas, entre otras.

Finalmente es interesante examinar el problema también desde la estructura de una competencia. Esta la conforman tres componentes: acción, objeto y condición que es parte del contexto en que se ejerce la competencia (Álvarez, 2002). En el diseño curricular por competencias, el proceso de construcción de dicha estructura se denomina identificación de competencias, en el cual es de suma importancia tener en cuenta:

- El desempeño profesional en el trabajo, puesto que él incluye los objetivos, los conocimientos, las habilidades y actitudes que una persona debe combinar y poner en acción en diferentes contextos laborales.
- La realización de estudios o análisis ocupacionales a cargo de grupos de trabajo constituidos por personas provenientes de cuatro vertientes distintas: profesionales, especialistas, empleadores y trabajadores especializados por competencias.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

2.2 EL DISEÑO DE PROGRAMAS FORMATIVOS UNIVERSITARIOS

En una investigación sobre el diseño de un Programa formativo en comprensión y producción textual en el ámbito universitario requiere de una reflexión sobre el diseño de Programas formativos. El diseño curricular se presenta en las universidades como el punto de encuentro de diversas corrientes condicionadas por el contexto en procura de la construcción de conocimientos y habilidades formativas que constituyen la esencia del diseño de programas formativos.

2.2.1 El concepto de Programa formativo

El concepto de programa formativo es complejo porque esta sujeto a un conjunto de implicaciones determinadas por los modelos de diseño curricular, en las aparecen como telón de fondo las diferentes concepciones epistemológicas que motivan su construcción y asimilación en el proceso de implementación.

"Cualquier curso sistemático de acción para el logro de un objetivo o conjunto de objetivos" (De la Orden, 1985:133).

En esta definición anterior encontramos una serie de elementos que es necesario considerar. En primer lugar se trata de un curso en el cual se determinan unos aprendizajes de naturaleza cognitiva, unas habilidades y desde luego unas actitudes. En segundo lugar el curso es sistemático, es decir, se trata de un conjunto organizado de elementos en el cual se establecen relaciones entre ellos. Se trata de la captación de unos aprendizajes que obedecen a la intención expresa de lograr unos objetivos, mediante una metodología apropiada a dichos contenidos. Con unos recursos utilizados en una secuencia determinada por uno o varios docentes. El tercer elemento es la acción o las acciones implicadas en el desarrollo de programas formativos. El programa formativo no sólo es un documento en los que se consignan los

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

elementos del programa. Ellos están en un orden pre-establecido por un modelo de construcción que tiene como componente básico las acciones que se desarrollan en interacciones efectivas con los estudiantes dentro del aula de clase. Y finalmente los programas formativos están ligados a la consecución de unos objetivos que constituyen el fundamento del programa formativo.

Otro concepto aplicado a la reflexión de programa formativo es el ofrecido en la siguiente forma.

"Cualquier empresa educativa destinada a la solución de un problema educativo particular o a la mejora de algún aspecto de un sistema educativo. Tal programa estaría típicamente financiado por fondos públicos o privados, poseería metas específicas, y mostraría cierta estructura para gestionar los procedimientos, materiales, instalaciones y personal implicados en el programa" (Worthen, 1990:21).

Esta definición se muestra mucho más amplia y ésta remitida a la administración de recursos para el logro de unos beneficios. El programa se da en torno a la solución de problemas educativos específicos o la mejora del sistema. Un programa formativo opera desde luego con un presupuesto acorde con las metas y propósitos que fundamentan el diseño. Esta definición no significa la esencialidad de lo que es un programa formativo universitario. No establece diferencias cualitativas y las funciones que desempeña en el marco de las tareas de los planes de estudio. No dice cuales son sus competencias y modelos de formación pedagógica en la educación superior. Es una definición muy técnica, toma distancia de los problemas y expectativas de las incidencias dentro del aula de clase y que no asume matices de discusión en los que tenga lugar la deliberación docente.

Algunos autores preocupados por los procesos de re conceptualización del currículo nos sugieren que se denomina programa formativo.

"Proceso de cuatro segmentos secuenciados: definición, diseño, ejecución y conclusión" (Municio, 1996:375).

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

El concepto de programa se configura aquí como la relación dinámica de cuatro elementos secuenciales. Se trata del diseño de un documento de naturaleza hipotética, definido con anterioridad por quienes lo construyen o lo determinan. Dichas determinaciones están sujetas a intereses particulares de tipo político, académico y organizativo. Los programas formativos son mucho más que un documento escrito, es el ejercicio de la facultad de planear, de lograr acuerdos sobre lo que los ejecutores del diseño piensan sobre el objeto de estudio del programa, cómo se perciben los objetivos y el orden en que los aprendizajes deben ser dispuestos los contenidos.

La planeación implica la apropiación de recursos en aras de la ejecución de unos propósitos. Un programa formativo es también la postulación de una metodología a desarrollar dentro del aula y su permanente evaluación en busca de los términos de su eficacia. La definición tiene un elemento problemático porque en él se concentran una serie de determinaciones como la manera en que son detectados los problemas formativos o los procesos de mejora. La definición del programa formativo puede o no estar enmarcada dentro de unos objetivos institucionales coherentes con unas políticas o tendencias sujetas a diversos grados de interpretación o sumisión política. El ejercicio de la ejecución que es incluido como un elemento consustancial de la definición tiene que ver directamente con definiciones y concepciones del trabajo en el aula como son las relaciones interpersonales maestro alumno en los marcos de las teorías del aprendizaje. El manejo y la apropiación del contexto escolar y la forma como se manejan y se mantiene la motivación por los aprendizajes no cuenta. Las aportaciones de los estudiantes en la construcción del programa en la medida en que también se construye e implementa y se concluye sobre su eficacia. Esta definición no nos da cuenta de la génesis del concepto, no nos indica la forma en que tomó distancia de conceptos similares ni de sus características intrínsecas.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Una definición más actual sobre la naturaleza del concepto de programa formativo nos dice.

"Cursos de acción de carácter sistemático que se inician con la intención de alcanzar determinados objetivos" (Arnal, Del Rincón y La torre, 1998:213).

Un programa formativo es un curso en el cual han sido planeadas un conjunto de acciones con carácter sistemático, es decir con un orden preconcebido con la intención de lograr unos objetivos. Los programas formativos universitarios hacen parte de los planes de estudio de las titulaciones en cualquiera de los ciclos de formación universitaria son diferentes de los programas de extensión e investigación de la universidad.

"Cualquier propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos" (Gairín, 2003:80).

Esta generalización permite consolidar un poco más una cualidad esencialmente significativa de los programas formativos en el contexto universitario. Se trata de un conjunto de acciones cuyos elementos han sido organizados para generar cambios en las personas que participan en el proceso determinado en el programa formativo. Finalmente queremos asumir la definición.

"Un documento, intencional y técnicamente elaborado, consistente en un plan de actuación al servicio de metas pedagógicamente valiosas" (Pérez Juste, 2000:589).

En esta definición se establece que un programa es un documento en el que se organizan de manera coherente los elementos implicados en su constitución en procura de unas acciones motivadas por metas pedagógicas que se consideran relevantes dentro de un sistema educativo. En nuestro caso el universitario. Creemos que esta definición es la que mejor recoge el desarrollo de la discusión actual en el diseño de programas formativos.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

2.2.2 Experiencias latino americanas en la implementación de programas formativos universitarios en comprensión y producción textual.

La primera experiencia curricular sobre la que se reflexiona en este apartado la recogemos de la Universidad Nacional de San Luis en la República de la Argentina en la facultad de Ciencias Humanas. El programa apareció en 1978 bajo la denominación de "Seminario de técnicas de estudio". Los Propósitos de este Programa formativo estaban encaminados al entrenamiento en técnicas y hábitos eficaces de estudio (Segovia, 1998). Este Programa aparece en las titulaciones de Psicología, Pedagogía y profesorado de enseñanza Pre-primaria, todas ellas pertenecientes a la facultad de Ciencias de la Educación.

Los contenidos estaban organizados en una secuencia que los estudiantes debían dominar. Los estudiantes universitarios debían asumir estos contenidos con el propósito optimizar las condiciones de estudio para convertirse en profesionales. Los desarrollos de la investigación psicológica y educativa, fueron permitiendo al equipo docente configurar, desde su enfoque e inscripción a otros referentes teóricos. Formándose una nueva mirada acerca de esta asignatura, que fue cambiando su eje a partir del estudio y sus técnicas de abordaje. El aprendizaje como una actividad posibilitadora de los procesos constructivos por parte del alumno que aumentara su participación.

Las nuevas ideas en el equipo de trabajo, que hicieron presencia en el currículo les fueron dando elementos para profundizar las articulaciones entre lo conceptual y lo práctico. Entre la lectura de la realidad y la lectura de la palabra y así fueron construyendo una mirada más crítica, centrada en la constitución de la subjetividad de quien aprende. Esta visión estaba basada en el supuesto de que las formas de abordar el estudio, el aprendizaje, la lectura, la escritura etc. Que ponen en práctica las estudiantes al momento de ingresar a la Universidad, no son sólo un problema metodológico sino que emergen de una

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

historia de aprendizajes constitutiva de la subjetividad y que como tal involucra al sujeto en su totalidad.

"Actualmente, desde este supuesto y con este marco referencial, desarrollamos nuestras acciones con los alumnos que ingresan a las carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas, trabajando la lectura y su comprensión como contenido curricular específico de cada una de las tres asignaturas que tenemos bajo nuestra responsabilidad" (Villazon, 2002:89).

La inmensa mayoría de los estudiantes no son consientes de los problemas que deben asumir en la universidad al enfrentar lecturas y producciones textuales. La condición y falsa conciencia de su capacidad de leer y escribir acostumbrados a los textos analizados y producidos durante la educación media; hace que no se sienten protagonistas para asumir y administrar por si mismos sus propio procesos de aprendizaje. El nuevo currículo implementado por este colectivo de docentes requiere que los estudiantes puedan sentir (se), pensar (se) y saber (se) sujetos de aprendizaje. Los docentes delimitan la funcionalidad del currículo generando un espacio de reflexión. La problematización y acción en el cual los estudiantes puedan re-conocerse a partir de sus condiciones en las que se fueron constituyendo como sujetos de aprendizaje. De la lectura y escritura, de valorar sus necesidades y posibilidades, asumirse protagonistas de estas prácticas apropiándose de estrategias que les permitan mejorar sus niveles de comprensión de la palabra escrita y de significación de sus aprendizajes.

En la Universidad Nacional de Río Cuarto provincia de Córdoba (Argentina) se desarrolla un investigación en el dominio de la escritura, más específicamente en la ejecución de tareas escritas. Dicha investigación parte de los siguientes supuestos teóricos y metodológicos.

El análisis de los efectos cognitivos de la escritura sobre el aprendizaje ha sido objeto de discusión en numerosos trabajos (Flower y Hayes, 1994). La tarea de componer textos escritos promueve nuevos aprendizajes tanto en lo referido al

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

tópico como a los elementos lingüísticos. Asimismo, Scardamalia y Bereiter (1992), elaboraron los modelos de decir y transformar el conocimiento. Ellos establecieron las diferencias entre escribir de manera lineal sobre lo que ya se sabe acerca de un tema y entender la escritura como un proceso de descubrimiento, en el que la comprensión y el desarrollo conceptual pueden atribuirse al efecto de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos relaciones entre contenido, objetivos discursivos, género y audiencia.

La interacción entre aspectos del contenido y aspectos retóricos implicada en la escritura favorece la comprensión y el desarrollo conceptual de los estudiantes. Esta productividad se da en virtud de la posibilidad que brinda el lenguaje escrito para conectar e integrar ideas y diferentes modos de representación. Esto va permitiendo agrupamientos conceptuales explícitos y sistemáticos en uno o varios textos. La focalización y la explicitación de ideas a través de la reflexión y la elección de las palabras, quizás sean los rasgos distintivos del lenguaje escrito de permanencia y materialidad de los escritos, las que ofrecen las mayores oportunidades al escritor. A diferencia del lenguaje oral, se considera que la permanencia de la palabra escrita permite repensar y revisar ideas por un período extenso, confiriendo relativa estabilidad al pensamiento.

En un sentido similar el lenguaje escrito se caracteriza por materializarse con mayor consistencia y duración, lo que determina su conversión en un objeto susceptible de análisis y manipulación (Olson 1995). De manera que los productores del texto pueden introducir modificaciones, realizar supresiones, desarrollar o abreviar su contenido, hasta expresar en el escrito su propia representación textual y así transformada y enriquecerla. Al objetivar el pensamiento, el texto escrito se convierte a su vez en objeto esta doble objetivación origina la característica de recursividad que rige la relación entre pensamiento y escritura, permitiendo la reorganización y reconstrucción de ambos (Rosales y Vázquez, 1996).

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Después de desarrollar una extensa descripción de los instrumentos analizados en diferentes situaciones de elaboración de tareas escritas. Los investigadores sustentan que difieren en aportaciones al sujeto de tareas dependiendo de la calidad y dificultad del encargo asignado. Tomados en su conjunto, que la escritura de ensayos promueve mejores y mayores niveles de comprensión y asimilación del contenidos. Que otro tipo de tareas como la toma de notas, la contestación de cuestionarios o la elaboración de resúmenes también lo realizan pero en menor escala. El tiempo dedicado a la prelectura intentó favorecer la activación de conocimientos previos para abordar el texto, y se solicitó, como tarea de escritura, la identificación y confección de un listado de conceptos clave o la elaboración de un esquema de los conocimientos previos relativos a los contenidos.

Estas actividades condujeron a una revisión y readecuación de la selección de los mismos y contribuyeron a reorganizar los conceptos previos en una estructura interrelacionada y jerarquizada. Las tareas de escritura consistieron en la elaboración de definiciones de conceptos clave. Si bien las producciones de los distintos estudiantes originados en las tareas escritas propias de los momentos de relectura presentan diferencias en extensión. La calidad conceptual y adecuación a la audiencia fue notorio el intento de algunos alumnos por desarrollar estrategias genuinas de producción de un texto escrito, como las siguientes. Formular definiciones aproximadas de conceptos y establecer relaciones entre los mismos de manera que superaran parcial o totalmente las definiciones confusas. Advertir al lector acerca de la naturaleza de la información desarrollada, incorporar aspectos para textuales para favorecer la comprensión. Considerar al destinatario, bien en el párrafo inicial que organiza el contenido y advierte acerca del propósito del texto, bien mediante la inclusión frecuente durante el desarrollo de anticipaciones relativas a la próxima información contenida en el texto.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Al llegar a este punto, el análisis de las producciones escritas de los estudiantes resultó prometedor respecto del impacto que las actividades de escritura. Estas producciones parecen tener las estrategias y procesos cognitivos, en las instancias propias del proceso de producción de un texto escrito difirieron entre los estudiantes. La verdad es que los análisis realizados parecieron confirmar que la elaboración de tareas de escritura contribuyeron a desarrollar acciones cognitivas propias de un proceso de producción de textos. El modelo de transformar el conocimiento antes que a reproducir literalmente la información contenida en los textos científicos se mostró eficiente. Se presenta como estrategia que suele ser habitual en las respuestas a preguntas y evaluaciones escritas clásicas.

En el curso de esta búsqueda respecto del rendimiento académico, que esta experiencia intentó favorecer, un análisis cuantitativo realizado comparando la condición final de quienes cursaron la materia de las cohorte 1995 y 1996, evidenció diferencias en la cohorte 96 (promedio de notas) respecto de la del año anterior. Esas diferencias fueron significativas en lo que respecta al aumento en la proporción de alumnos regulares y una disminución de alumnos libres. Aunque los datos muestran un aumento de alumnos regulares, esa diferencia no resultó estadísticamente significativa. Si bien fue posible atribuir esas diferencias a la modificación generada por la implementación de la experiencia pedagógica. Un análisis de esta naturaleza no permitió identificar fehacientemente las razones causales de las diferencias registradas, ya que el rendimiento de cada cohorte se realizó con distintos sistema de evaluación en cada año académico. Esta interpretación es plausible si se considera que la producción de un texto está mediatizada por actividades de autorregulación, tal como ha sido expuesto en todos los manuales de composición escrita (Mejía, 1999).

La tarea de elaboración de un texto académico a partir de materiales bibliográficos diversos es el punto de partida. Por las razones expuestas en el

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

párrafo anterior, en el momento actual se están explorando los procedimientos emplean los estudiantes. Se prevé identificar tales procedimientos a partir de un seguimiento cercano de la manera en que los alumnos de un curso universitario encaran y dan cumplimiento a objetivos que solicitan tareas escritas en situaciones controladas. La intención es proponer una instancia de enseñanza de estrategias que los estudiantes no manejan eficientemente.

El nuevo diseño de investigación tiene como objetivo central indagar si la enseñanza de estrategias de autorregulación. ¿En la producción de un informe académico incide de manera positiva en el aprendizaje? Se espera que la instrucción en procedimientos de autorregulación implicados en la escritura, tengan impacto en la reestructuración de los conocimientos de los alumnos. Las recomendaciones como planificación del texto, delimitación de metas, búsqueda de información, revisión de notas y borradores previos, evaluación, organización y transformación de ideas, control y monitor resultados apropiadas (Graham y Harris, 1996).

2.2.3 Los programas formativos universitarios

La sociedad actual para muchas personas lleva el significativo nombre de sociedad de la información (Castells, 1997). La sociedad informacional que también implica la necesidad de ser capaz de procesar los flujos de información que circulan a ritmo acelerado. La formación por ciclos puede considerarse una respuesta a la necesidad de adaptar los sistemas educativos a los permanentes cambios en el mercado de trabajo. La estructura ocupacional y la demandas sociales por mayores oportunidades de acceso a la educación (Díaz, 2003). Se tiende a unificar el modelo de diseño de programas formativos a partir de las conferencias internacionales de diseño de programas formativos.

La declaración de la Sorbona (1998) fue concebida como un primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Con ella se inicio un importante proceso de evaluación de la racionalidad y la conveniencia de los pregrados largos vigentes en la Unión Europea. Se hizo énfasis en la necesidad de hacer compatibles y armonizar los diversos sistemas de educación superior muy diferentes entre si, en su duración, tipos de formación ofrecida, títulos y diplomas. Con estos encuentros y acuerdos se facilitaban las metas de integración cultural educativa y laboral de la Unión Europea (Díaz, 2002). Más específicamente la conferencia internacional de Boloña, reunida en febrero del año 1999, sienta las bases para la construcción de un Espacio Europeo de enseñanza superior en la cual se formulan los parámetros para el diseño de planes de estudio aplicados a las titulaciones en cada uno de los ciclos formativos. Puede decirse que la re conceptualización de la educación por ciclos se fundamenta en los siguientes principios:

- La intención por proveer a los países de una educación más equitativa al proporcionar un sistema de graduación y cualificación centrado en los estudios cortos que incrementen el acceso y permanencia en la educación superior. El desarrollo de una educación equitativa permanente y democrática, la dinamización de las potencialidades productivas de los distintos grupos poblacionales, el acceso a niveles más complejos de competitividad laboral y profesional. La generación de nuevas oportunidades de trabajo se someten al incremento de la diversificación de ofertas de formación, su flexibilidad y permanencia en la educación superior.
- La necesidad de formarse y actualizarse de acuerdo con los adelantos tecnológicos, lo que se produce es una profunda transformación de las competencias como de los contextos de práctica profesional y ocupacional. Esto implica transformaciones en los tiempos, formas y contenidos de la formación.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- La educación esta orientada hacia el desarrollo de competencias laborales, en la dinámica de aprender en nuevos contextos, implementando estrategias pedagógicas para el aprendizaje profesional permanente.
- La rápida expansión y democratización de las formas y contextos de aprendizaje afectando la base institucional de un sistema creado para eliminar la diferenciación social entre la denominada educación vocacional y la hegemónica educación formal (Núñez, 2001).
- La necesidad de los países de adoptar para la formación un marco de referencia común y flexible de grados y cualificaciones que tenga consecuencias en el sistema de transferencias y valoración de estudios para la movilidad educativa y laboral de quienes acceden al sistema de educación superior (Díaz, 2000).

En dicha conferencia se establece que todos los procesos de planeación universitaria se realizan de acuerdo con los proyectos educativos de las instituciones a partir del cual se contextualiza el programa y se estructuran equipos docentes.

“Los diseños curriculares serán una consecuencia de la totalidad de los planes de estudio, son un documento público puesto a consideración de la comunidad educativa para que se genere coherencia interna proporcionando una visión de conjunto” (Fernández, 2005:16).

El diseño de programas formativos identifica las competencias propias a la titulación como un acercamiento de la universidad a la sociedad del conocimiento. A partir de allí se van realizando aportaciones en la formación universitaria y sugiriéndolas expresamente, saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de las capacidades y habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones similares (Lasnier, 2000). La conferencia de Boloña

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

conforme a principios de calidad movilidad, diversidad, competitividad y orientación. La conferencia de Boloña establece la definición de Crédito.

"Unidad de medida de carácter académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos de un programa de estudios (...) En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, como otras actividades académicas dirigidas con inclusión de las dedicadas al estudio y el trabajo que el estudiante debe realizar" (R. D Conferencia de Boloña, 1999. Citado por Lasnier, 2000).

La definición del sistema europeo de los ECTS determina unas consecuencias pedagógicas y organizativas.

- Los créditos son una unidad de valoración académica.
- El modelo de aprendizaje deberá estar centrado en el estudiante.
- Se basa en la carga de trabajo del estudiante, necesarios para la consecución de los objetivos de un programa.
- Integra teoría práctica y otras actividades dirigidas.
- Los objetivos se especifican en términos de resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir.

Como ya lo hice notar el trabajo del docente cambia sustancialmente en términos en que el docente se convierte en un planificador y organizador de las actividades de aprendizaje de los estudiantes. El docente asume la planificación y el desarrollo curricular por créditos académicos a partir de la identificación de las competencias académicas. El profesor participa de las acciones presenciales realizando seminarios y talleres, actividades de socialización del conocimiento a partir de lecturas y trabajos de campo, así como la acción tutorial. Esta acción individual o en equipo constituye el mejor recurso para facilitar la adaptación de los contenidos determinados por instancias político educativas a dos coordenadas básicas del que hacer de la institución escolar; la adaptación a las necesidades sociales propias de cada

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

entorno cultural, y la flexibilización que permita asumir desde la perspectiva personal o de grupo la planeación docente (Rodríguez y Beltrán, 1999:27).

2.2.4 El proceso de programación universitaria

Claro que esto no lo explica todo, la idea de que las titulaciones a largo plazo tienen cada vez menos sentido en las vidas de quienes las realizan es acogida. Estas resultan inadecuadas para el mundo del trabajo que las nuevas tecnologías han generado. Estas consideraciones implican pensar nuevos enfoques de formación flexibles en el tiempo, en el espacio y en los contenidos. Las maneras de formación permitirán a los futuros profesionales responder al ritmo, escala y profundidad de los cambios en las bases colectivas de la sociedad.

La necesidad de articular los resultados del aprendizaje con las competencias y perfiles profesionales es desarrollada en el proyecto Turing, realizado en el año 2000. Allí se orienta los procesos educativos centrados en el estudiante. De tal manera que favorezca la flexibilidad de su formación y que conduzca al desarrollo de competencias genéricas. Según los niveles que permitan mejorar las posibilidades de desempeño laboral en correspondencia con los logros de cada ciclo o nivel. En el marco de la ley 30 fueron formulados diez objetivos de la educación superior que han implicado un fuerte compromiso con la calidad. La consolidación de comunidades académicas, la articulación al sistema, a otros de nivel internacional y fundamentalmente un compromiso con el desarrollo científico, cultural, económico, política y ético del país y sus regiones. Como parte del compromiso con la calidad las autoridades educativas de la educación superior en Colombia produjeron los estándares de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Los estándares como proyecto académico para la educación superior en Colombia son una expresión de las funciones de regulación y suprema vigilancia del Estado sobre la educación superior (Resolución, 455: Ver anexos). Se ha entendido como una herramienta intelectual para debatir la naturaleza de las estructuras de la educación en Colombia. Los estándares de calidad ofrecen una plataforma para el debate de las estructuras curriculares existentes en diferentes instituciones.

La necesidad de concebir la educación en la era de la globalización como un proceso continuo y permanente ejercicio de diseño curricular, que se deriva de factores demográficos y políticos que hacen parte del contexto exige una reconceptualización de toda la estructura universitaria en Colombia. La población está sometida a cambios de la naturaleza del trabajo y del conocimiento de la sociedad moderna, ha tenido como consecuencia el planteamiento de ciclos propedéuticos. Como consecuencia de un aumento de los rangos de edad de la población estudiantil y la mayor participación activa en la actividad laboral.

“Si la educación debe darse durante toda la vida y ella debe servir no solo para el trabajo sino para permitir que el hombre desarrolle todas las potencialidades para perfeccionar su perfeccionamiento y realización. Entonces la educación debiera ser pensada, como un continuo, como un proceso en espiral, ascendente y cada vez más cualificado, como una cadena de formación donde cada eslabón o ciclo recoge elementos del anterior y anticipa el siguiente, porque el progreso y la superación del hombre no tiene límites” (Amaya, 1997:2)

En consecuencia se proponen dos ciclos en la estructura curricular.

- Ciclo de fundamentación o básico
- Ciclo profesional

El ciclo de fundamentación o básico se entiende como aquel periodo de la titulación que proporciona, el dominio de los conceptos, métodos y operaciones en uno o diversos campos del saber. Estos conocimientos y habilidades

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

propician las condiciones para el desarrollo de la sensibilidad, en lo estético las artes, las humanidades. En este ciclo se desarrolla lo tecnológico, lo científico, lo matemático, lo social, de tal modo que se garantice la formación académica básica integral propia de quienes aspiran a ejercer con solvencia científica y humana una profesión universitaria. En el ciclo profesional se brinda la información actualizada, la formación en las competencias laborales propias del ámbito de estudio disciplinar que sustenta la titulación.

2.2.5 Los elementos del diseño curricular universitario

Es necesario definir qué conceptos se asumen de currículo y su diseño para determinar las fuentes teóricas de las cuales se partió en el proceso de investigación.

"El currículo es un proceso educativo integral con carácter formativo que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en la medida en que se producen cambios sociales, los progresos de la ciencia y las necesidades de los estudiantes, lo que se traduce en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar" (García, 2001:27:56).

Esta es una premisa general extraída de la visión crítica del currículo que da cuenta de las relaciones de los elementos del programa formativo con la estructura social en la que estamos inscritos. El diseño curricular es el resultado del trabajo que da respuesta a las exigencias sociales en la formación de profesionales. Constituyendo un proyecto educativo, que sirve de guía y condiciona el desarrollo del proceso. El diseño curricular se elabora a partir de las bases mediante una teoría curricular, es el puente entre la teoría curricular y la práctica (Lazo y Castaño, 2001). El contexto en que están inscritos quienes son los autores de diseño, determinan los elementos que constituyen el currículo, su diseño, los elementos que integran y las relaciones que establecen dichos elementos.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

La pertinencia de los diseños curriculares, en los que engloba los requisitos que debe cumplir un buen diseño curricular en su elaboración, ejecución, control y evaluación. (Guerra, 2001). Entre las tendencias actuales del desarrollo de la teoría curricular están los modelos curriculares: centrado en los objetivos, centrado en la tecnología educativa, de construcción personalizada, centrado en la globalización, de investigación acción y modelo desde un enfoque histórico cultural (Carbalo, 2003:3).

2.2.6 Modelos de diseño curricular universitario

Para organizar los currículos existen diversos modelos, la estructura por asignaturas, la estructura disciplinar, la estructura por problemas, la estructura por competencias, por proyectos. En la educación técnica y profesional se utiliza el currículo por asignatura con mayor frecuencia. Independiente del modo de implementación del currículo, se debe proporcionar a los alumnos durante el desarrollo del currículo, la posibilidad de descubrir cuando y por qué es necesario utilizar el procedimiento específico. Ayudarles a reflexionar sobre como adaptar los procedimientos apropiados a nuevas situaciones y favorecer en ellos, a través de un proceso sistemático y continuo, la autonomía, la reflexión y la regulación de su proceso de aprendizaje.

De esta forma el currículo por problemas, comprende la ubicación de problemas profesionales que en la medida que se solucionan por los alumnos, se va creando el conocimiento, desarrollando las habilidades y se solucionan problemas. La estructuración por problemas genera una dinámica de trabajo dentro del proceso que promueve al estudiante a ir analizando y valorando. Durante el enfrentamiento a los diferentes elementos de la situación identificada como problemática, los proyectos que dan solución a las situaciones planteadas. El tiempo del plan de estudio, en este tipo de estructura, para dar solución a las situaciones problemáticas no siempre se precisa de antemano

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

como en los otros casos. La profesionalidad en unos casos y por elementos organizativos y de experiencias en otros, se suele precisar un tiempo estimado para la solución de cada problema. Esto permite que el estudiante se pueda mover durante el desarrollo de los programas formativos con mayor o menor ritmo. De acuerdo con sus posibilidades reales y sus particularidades, por lo que la atención individualizada con talleres y debates en colectivos, permite una apropiación mejor y más rápida. Al exponerse criterios de variantes para la solución de los problemas profesionales, en muchos casos esta técnica de trabajo grupal participativa, permite que ideas aisladas fecunden en educandos desmotivados o desorientados, dando luz a las posibles soluciones.

El papel de los profesores facilitadores o guías, deben lograr una dirección del proceso pedagógico tal, que le impriman la dinámica conducente a lograr la transformación del educando. La ruptura con lo tradicional, la de recibir conocimientos pre elaborados, y pasivamente, la ruptura con la dependencia, la pasividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por la independencia, la seguridad, el espíritu crítico y creativo, capaz de transformarse en el profesional que se requiere (Quintana, 2002).

La formación a través de núcleos problemáticos y su diseño tienen su fundamento pedagógico en la Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional (Abreu, 2004). Así se logra una educación desarrolladora que considera al hombre como un sujeto productivo y protagonista del proceso. Los componentes personales del proceso son el alumno, el profesor, instructor de clase y el grupo de estudiantes. El profesor debe ser mediador del proceso de educación técnica y profesional, en tanto crea situaciones de enseñanza y aprendizaje que pongan al estudiante en una posición crítica, reflexiva, participativa, productiva, en la cual tenga un papel protagónico. El estudiante es llevado a que reflexione, analice cómo aprende, qué le falta, cómo es como persona. El contenido se determina sobre la base de las competencias laborales y en función de las condiciones de la escuela. Los métodos de enseñanza, los

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

medios y las formas organizativas que se apliquen deben estar en función de una enseñanza y aprendizaje desarrolladoras que permitan la formación del sujeto protagonista y productivo al que se aspira.

Otro fundamento pedagógico importante está en el principio estudio-trabajo. La formación del profesional que se necesita en las condiciones sociales encuentra su fundamento psicológico en la psicología materialista dialéctica con su enfoque histórico cultural. El aprendizaje no existe al margen de las relaciones sociales; no ocurre fuera de los límites de la zona de desarrollo próximo y el aprendizaje y la educación preceden al desarrollo. (Morenza, 1998).

Los elementos del currículo en los programas formativos universitarios obedecen a un formato que prevé desde cada uno de ellos un conjunto ordenado de actividades de aprendizaje que se fundamentan el Programa formativo con el contexto universitario global en la sociedad del conocimiento y la información con la universidad y la titulación en la que se inscribe.

2.2.6.1 La presentación

Constituye la descripción general del curso en la que se recomienda una redacción breve que responda de manera precisa a las siguientes cuestiones.

- Qué aportaciones encontrará el estudiante al desarrollar el programa.
- Por qué es importante y necesario asumir el aprendizaje de conocimientos habilidades y valores ofrecidos en el programa formativo.
- Cual es la naturaleza del curso, introductoria, complementaria, básica, especializado.
- Cuál es la relación con los cursos anteriores o los posteriores que se vinculan con este.
- Una descripción general de los elementos que constituyen el programa con énfasis especial en los contenidos y su relación de los

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

objetivos y competencias a lograr en el proceso de aprendizaje al que invita el programa formativo.

- Determinar la economía y las aportaciones del Programa a la formación profesional en la titulación específica.

2.2.6.2 La fundamentación teórica del Programa

Todo programa formativo esta fundamentado en un conjunto de reflexiones en la que se inspira el diseño. A través de su fundamentación teórica el Programa evidencia los conceptos básicos en que sustenta sus postulados y desarrollos como parte integrante de las disciplinas de las cuales proviene, la manera como se han desarrollado sus teorías en el contexto científico que orienta y condiciona su desarrollo. En los fundamentos teóricos de un programa formativo se sustenta el paradigma que origina el conjunto de conceptos que posibilitan las reflexiones que serán objeto de trabajo, a partir de prácticas pedagógicas que facilitan el aprendizaje de competencias. Los nexos epistemológicos que contrae el Programa al fundamentarse con un paradigma filosófico en que se concibe el diseño curricular como se articulan y desarrollan en sus elementos.

2.2.6.3 La justificación del Programa formativo

Constituye un conjunto de argumentaciones en las cuales se escenifican los razonamientos que hacen pertinente el programa. El contexto científico de las disciplinas que configuran la maya curricular que fundamenta la titulación en la cual el diseño se inscribe. La justificación garantiza la pertinencia de los contenidos y la metodología con las competencias y los objetivos de la titulación.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

2.2.6.4 El propósito general del Programa

Es un enunciado que sintetiza los conocimientos, las habilidades y las aportaciones formativas ofrecidas por el Programa. Estas serán objeto de aprendizaje en el desarrollo del curso. Los objetivos organizan y fundamentan las actividades propias de la formación propuesta.

Los objetivos encajan perfectamente en los perfiles diseñados en la universidad que asume el programa. En la facultad donde se inscribe y la titulación en la que el programa será impartido. El conjunto de desempeños y fines educativos que, una vez decididos otorgan sentido al que hacer pedagógico, a los innumerables actos de enseñanza por venir. Son los desempeños no los medios o las didácticas, los que otorgan sentido y direccionalidad al que hacer educativo. No resulta posible actuar pedagógicamente sin la identificación de desempeños mínimos y avanzados.

Hay desempeños institucionales, de la asignatura, ciclo, área, nivel, etc. Los maestros asiáticos tienen tiempo para pensar, pero ¿en qué piensan realmente? Según Stigles y Stevenson, (1998) en las clases que van a dictar. Las planifican, comparten sus planes con otros maestros, aceptan críticas concurren a talleres, observan como enseñan sus colegas y ven videos sobre la practica de la enseñanza (Perkins 1995). Cada objetivo es evaluado por lo menos en tres dimensiones: la integralidad, adecuación y factibilidad.

2.2.6.5 Los contenidos temáticos del Programa.

Los contenidos están constituidos por una selección de unidades temáticas que facilita el logro de los objetivos generales. A través del cumplimiento de las actividades pedagógicas que hacen factible la aprehensión de los objetivos específicos. Consiste en mostrar la organización y secuencia de los contenidos

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

por unidad. Se justifica el orden de aparición en la secuencia determinada por la adecuación académica en niveles de complejidad y secuencialidad lógica. De acuerdo con el orden de exposición de las temáticas del programa y el desarrollo cognitivo de los estudiantes beneficiarios del programa.

"Ordenar los materiales de la enseñanza en función de la cantidad, dificultad, tamaño de los pasos, lógica interna, velocidad y uso de auxiliares didácticos es fundamental" (Aussubel, 1989:87).

2.2.6.6 La metodología del Programa formativo.

Constituye un conjunto coherente de conceptos y acciones lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia determinados objetivos. La metodología esta determinada por la forma en se determina cómo se aprende en el ejercicio de reestructuración de esquemas mentales y el desarrollo de los objetivos del aprendizaje planteados. Las actividades metodológicas favorecen la reflexión, dan sentido a las actividades dentro del salón de clase y fuera de él. Orientan la experimentación, el trabajo sobre situaciones reales y observaciones de campo para prever cómo dónde, cuándo van a utilizar lo aprendido en contexto específicos. Los recursos didácticos son componentes importantes del currículo y del contexto en el cual se desarrolla. La didáctica también se apoya en los procesos intrínsecos que pertenecen implícitos en un programa como son:

- Los intereses de los estudiantes.
- El desarrollo de actitudes formativas que sean más trascendencia en tras asignaturas
- Se pueden enfocar tareas de aprendizaje de forma que faciliten compartir responsabilidades de planificación del trabajo; flexibilidad en el

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

modo de planificar el saber variedad en cuanto a la utilización del modo de aprender.

- La planeación y control de actividades en las actividades presenciales y las actividades pedagógicas de trabajo individual del los estudiantes y su respectivo control e integración al programa formativo.

2.2.6.7 La evaluación

La evaluación constituye el elemento mediante el cual el programa formativo determina el logro de sus objetivos propuestos. Dos cuestiones resultan relevantes en cualquier proceso de evaluación: qué evaluar y cómo hacerlo.

***"La evaluación es un elemento previsto en el programa y preverlo es tener una clara conciencia de los contenidos de la evaluación. La evaluación del contexto tiene como misión definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades etc. Diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas"* (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).**

Sugieren una serie de interrogantes que llenan de sentido la evaluación los diversos momentos del proceso de diseño de programas formativos:

- ¿Cuáles son las características del contexto y la situación específica del programa?
- ¿Quiénes son los implicados en el programa?
- ¿Qué condiciones existen en la realización del programa?
- ¿Qué recursos son necesarios y de cuales se dispone?
- ¿Cuáles son las necesidades claves que debe cubrir el programa?
- ¿Qué disponibilidad de tiempo y recursos humanos tiene el programa?
- ¿Cuáles son las expectativas que tienen los receptores del programa

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

La evaluación constituye uno de los elementos de más trascendencia en el análisis de un programa formativo. La evaluación del proceso pretende descubrir o pronosticar durante el proceso los efectos de la planificación en los procedimientos, en su realización así como describir y juzgar las actividades del proceso. Desde otro punto de vista es posible la evaluación del producto. Los efectos del programa incluyendo los efectos deseados y no deseados, como los resultados positivos y negativos. La utilización básica de una evaluación del producto es determinar si un programa concreto merece prolongarse, repetirse o ampliarse a otros ámbitos.

2.2.7 Las visiones de los profesores

Las prácticas de lectura y escritura dependen de las distintas relaciones que se establecen, tanto con la palabra oral, leída o escrita, como con la conceptualización que se tenga del aprendizaje y las diferentes condiciones de trabajo en las que se presenten dichas producciones discursivas. El análisis de las concepciones educativas de profesorado universitario es fundamental para establecer los nexos adecuados entre el conocimiento y la acción, pues estas guían la mayoría de las decisiones y prácticas docentes. Comprender la enseñanza en general y desarrollar adecuadas innovaciones en programas de formación del profesorado constituyen un ejercicio que se puede recoger en el diseño de un programa formativo.

Si existen diferentes teorías implícitas sobre la enseñanza, ellas generan diversas actuaciones en el aula, esclarecerlas será un filtro que determinará que el profesor, sea más o menos permeable a determinadas propuestas estratégicas. Las teorías implícitas también filtran el currículum, transformándolo a su imagen, al llevarlo a la práctica (Jiménez, 2002). Las diferentes visiones y concepciones teóricas, prácticas didácticas y creencias

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

determinan la naturaleza del currículo y su implementación (Marcelo, 1994). La enseñanza de la comprensión y la producción textual en el ámbito de la universidad se pueden agrupar en cuatro sentidos contados a partir de lo que se piensa, se cree, se ha experimentado y se han visto resultados (Cassany, 1998).

En el curso de esta búsqueda observar las posturas epistemológicas, los principios en que se basan. Analizar las didácticas que se emplean en el aula de clase, sus procedimientos y las propuestas que presentan a la configuración de un programa es el propósito de las líneas que a continuación se presentan. Las visiones constituyen puntos de vista, un conjunto ordenado de ideas sobre lo que sería un programa formativo de lectura y escritura. Es una manera de ver y asumir el problema, de pensar sobre él y de proponer un conjunto de acciones pedagógicas que contribuyan a resolverlo, mediante la puesta en marcha de un programa formativo. Este conjunto de visiones y creencias desarrolladas e implementadas por los docentes en el ejercicio de su labor profesional son reconocidas por el colectivo docente en cuatro tendencias que son nombradas así:

- Tradicional basado en Gramática
- Enfoque comunicativo del texto
- Enfoque basado en el proceso
- Enfoque basado en el contenido

Cada una de estos enfoques muestra unos lineamientos, que dan origen teórico y práctico en el que fundamentan sus principios y razonamientos. A partir de allí se argumentan sus postulados y procedimientos así como la garantía de sus resultados en el ejercicio de su que hacer dentro del aula de clase.

2.2.7.1 Enfoque tradicional basado en la gramática

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Este enfoque constituye el método más antiguo en las prácticas pedagógicas docentes de la enseñanza de la lengua y especialmente de la lectura y la escritura. Su manera particular de asumir la enseñanza de la lectura y la escritura obedece a la consideración según la cual, los textos son una suerte que tiene la lengua en la búsqueda de sentido. La lectura y la escritura deben reflejar su perfección gramatical, su sintaxis. Este enfoque construido por los principios de toda la tradición gramatical en el la que se estudian las regularidades de la lengua; la antigua retórica de los griegos y latinos, sus descripciones gramaticales normativas, los criterios de uso del lenguaje.

En este enfoque curricular vemos los fundamentos más antiguos y contribuciones investigativas en la gramática griega y latina, así como las aportaciones en el idioma castellano en los modos, las adecuaciones textuales en el acto de leer y con mayor precisión en la escritura, en la lingüística comparada y en los tiempos de la modernidad, la Gramática generativa transformacional y la lingüística textual.

La lengua se presenta como el modelo a imitar. En ella están consignadas en general, las normas de uso; presentadas de una forma homogénea y prescriptiva. No importan las variaciones dialectales y las interferencias de los grupos de poder en intervenciones dinámicas sobre la cadena de hablantes en cada enunciado. Se ofrece un sólo modelo lingüístico al alumno, que suele corresponder el estándar neutro y formal de la lengua. En muy pocas ocasiones se ofrecen ejemplos usados en contextos informales, dialectales y, si se hace, recibe un tratamiento muy erudito excluyente y poco práctico. Se presentan como particularidades de la lengua y no como formas lingüísticas válidas en determinadas situaciones. Por otra parte, el modelo lingüístico también es sancionatorio, y no descriptivo o predictivo. Los alumnos aprenden de los manuales y diccionarios normativos aquello que debe decirse, lo que dicen los libros de gramática: la normativa. El oficio del docente es mostrar a los alumnos

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

sus incorrecciones, lo importante es que sepan distinguir lo que es correcto y lo que es incorrecto.

Se trata en esta concepción de entender que la oración es la unidad celular de la lengua. Si sus coordinaciones internas funcionan perfectamente, el buen sentido se hace notar, la coherencia es explicada a nivel micro lingüístico. Este modelo centrado en la oración, máxima entidad de la que se ocupa la lingüística (Chomsky, 1957). Se suele acudir a los ejercicios, a ejemplos sacados con frecuencia de la literatura, de autores reconocidos en los que la lengua corre una de sus mejores suertes. Los profesores son seguidores de manuales en los cuales se consignan formulas, normas y ejercicios de practica y aplicación. De esta forma vinculan la enseñanza de la lengua, a la lectura y la escritura, al conocimiento de la literatura ofreciendo a los sujetos de este modelo de aprendizaje abundante información sobre autores y obras importantes de la literatura. Algunos docentes de este modelo han criticado esta tendencia señalando que la lengua, además de tener vigencia en la literatura, es una adquisición cultural y en algunos manuales escolares se ocupan de las lenguas cotidianas y coloquiales.

En cambio, los docentes partidarios en el modelo de la lingüística textual, no parten de la oración, los contenidos abarcan el texto o el discurso completo: se enseña a construir párrafos, a estructurar lógicamente la información del texto, a escribir una introducción a desarrollarlo textualmente y a terminar con una conclusión, etc. A pesar de lo moderno de sus concepciones existen unos modelos que no tienen discusión alguna, porque están fundamentados en la misma lengua, independientemente de la voluntad de los hablantes tiene sus formas para interpretar los textos y realizar sus producciones a partir de ellos.

Las ideas de este enfoque gramatical con respecto a la configuración del currículo se fundamentan en la enseñanza y conocimiento de todos los niveles del lenguaje. El fonético y el fonológico, la morfología, los accidentes de las categorías léxicas, los lexemas, la oración y los niveles de pertinencia

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

semántica; la ortografía. Enfoques más modernos basados en la lingüística textual, se reconoce la noción de texto, la búsqueda de conceptos para evidenciar unidades de contenido que permitan la construcción de las significaciones internas del escrito, la forma como se estructura el mensaje y el lenguaje utilizado para captarlo. Se estudian aspectos de adecuación textual, niveles de coherencia, la presentación del texto, la cohesión (elipsis, pronominalización, puntuación) la coherencia, interna y externa del texto. La forma como el texto organiza lo que quiere comunicar; es decir, considera la construcción textual una gramática que simplemente hay que desarrollar de acuerdo con una normativa.

Cuando enfrentan la corrección de un texto, reconocen su vocabulario, consideran que la primera labor en beneficio de la construcción del significado. En el proceso de lectura es la decodificación del texto, a través de sus lexemas, extraer sus ideas, en unidades buscando oraciones principales y secundarias. Evidencian la utilización de sistemas inductivos o deductivos en la construcción de párrafos pasando a unidades de contenido más amplias y generalizadoras. Las propuestas tradicionales suelen ser más analíticas y se asemejan a la forma que presenta los contenidos un libro de gramática. Separan los diversos niveles de análisis de la lengua y proceden ordenadamente, tratando primero la ortografía, después la morfología, la sintaxis y el léxico. En cambio las propuestas más modernas suelen ser holísticas y no se preocupan tanto por una ordenación lógica, como por facilitar al alumno un aprendizaje global de la lengua. De este modo, interrelacionan los contenidos de niveles de análisis distintos entre ellos en cada unidad o lección.

Esta visión de la asignatura y el currículo se traslada al aula de clase siguiendo con muy pocas variaciones el siguiente esquema de clase. Se desarrollan un conjunto de prácticas mecánicas:

- Se lee un texto correspondiente a la unidad en que se desarrolla el programa; se hace la lectura en silencio o mentalmente según el nivel en

que se encuentren los alumnos; como paso seguido se realiza un cuestionario de comprensión de lectura.

- Empieza por el conocimiento del vocabulario y posterior a ello se realizan otras preguntas dependiendo de la tipología textual elegida. Se realizan prácticas abiertas. Los alumnos contestan individual o en grupo el cuestionario de interpretación ejercitan la discusión sobre lo leído y como producto de sus acuerdos o comprensiones se responden las preguntas.
- Se realiza una discusión general del curso a partir de las respuestas de los alumnos. El profesor corrige los ejercicios de los alumnos haciendo aclaraciones y profundizaciones que él considera pertinente. Los alumnos harán una composición escrita sobre lo leído y discutido en clase.
- Finalmente, la corrección es otro aspecto más que caracteriza cada enfoque. En este caso, el profesor corrige básicamente los errores gramaticales que han cometido los alumnos. Le interesa que los textos que escriban éstos sean correctos según la norma establecida. En cambio, no tiene en cuenta otros parámetros como la originalidad, el lenguaje utilizado en la composición, la claridad de las ideas, la investigación que precede al tratamiento del tema, la estructura, la comunicación que establece con el lector. El grado de desarrollo del texto, etc. (Sánchez, Cabré y Masilla 1975).

2.2.7.2 El enfoque comunicativo del texto

Este enfoque es una reacción frente a los métodos y concepciones del modelo tradicional basado en la gramática. Nace en el contexto de la enseñanza de la lengua, de la lectura y la escritura y, en concreto, en el seno de una metodología: la comunicativa. Sigue la discusión en el seno de la filosofía del

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

lenguaje de métodos nocional-funcionales, desarrollados en Europa durante los años sesenta. En ellos lo más importante es enseñar una lengua para usarla. Es la enseñanza de la lengua en el paradigma comunicativo. Este tipo de métodos tiene su origen en la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, 1992), y en la concepción funcionalista de la lengua que desarrolló ésta. También recibe influencias de la sociolingüística, de los primeros trabajos sobre lingüística del texto y, en el campo de la didáctica, de los movimientos de renovación pedagógica y de enseñanza activa.

En esta concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y las habilidades de lectura y la escritura, el lenguaje no se presenta como un modelo. La lengua es una herramienta mediante la cual se significa el mundo. Como hablantes nos corresponden diversas situaciones de comunicación en abundantes contextos intercomunicativos. Saber utilizar los recursos de manera adecuada es el objeto de la enseñanza del lenguaje y en él la lectura y la escritura. Los hablantes participamos en múltiples actos del habla en búsqueda de nuestras necesidades cotidianas, laborales, afectivas, intelectuales etc.

En este enfoque curricular se olvidan totalmente de la gramática, de sus reglas y normatividad. La clase es muy práctica, en el contenido aplicado en el aula, se realizan los mismos usos de la lengua, tal como se producen en la cotidianidad de hablantes (y no la gramática abstracta que la subyace). Se diseñan actividades para que los alumnos estén constantemente activos en el aula. Ellos escuchan, leen, hablan con los compañeros, practican inmediatamente lo que explican sus maestros, etc. Por ejemplo, los alumnos escuchan realizaciones de una función determinada, las comprenden, las repiten y empiezan a practicarlas, de manera que subconscientemente aprenden el léxico y la gramática que aparecen en ellas. La gramática no se aprende, se internaliza en el uso, en las múltiples transacciones de sentido, en las constantes operaciones de intercambio lingüístico. No importa lo que leas y cómo lo hagas. La literatura es el mejor ejemplo en la medida en que

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

fundamenta el enfoque comunicativo, como una manera de significar la realidad, de enunciarla. La lectura es un evento en él que se recrea el sentido, generando imágenes en busca de significaciones que dependen de la espontaneidad comunicativa de quien lee un texto. Las lecturas literarias dentro del aula de clase demuestran lo que ocurre en la lengua y son un pretexto para que el alumno intervenga en clase, de rienda suelta a su imaginación y relacione sus experiencias con las anotaciones textuales.

Cuando se realiza un escrito lo más importante es a quién va dirigido. Todas las adecuaciones textuales están encaminadas a lograr la intención comunicativa, si ésta se logra, el lenguaje pasa a un segundo plano. Ellas operan en multitud de contextos con interlocutores que tienen la habilidad para interpretar además del texto otras señales como los gestos, el tono, los escenarios en los cuales se da la comunicación. Otra cosa es la construcción textual en el cual el auditorio argumentativo es universal (Gómez 2002). El concepto de tipo de texto es mucho más operativo en la lengua escrita. Por ejemplo, la lengua dispone de muchas palabras para referirse a tipos de texto escrito (carta, nota, aviso, comentario, informe, examen, diligencia, artículo) que no tienen correspondencia en la lengua oral.

Enfoque	Enfoque gramatical	Enfoque comunicativo
Textos	Redacción estructura registro e información libres	Artículo elaborado a partir de varias lecturas
Contexto	Clase de expresión escrita	Experiencias captadas en otros textos y las propias
Motivación	El profesor propone temas para escribir	Asuntos de tipo académico. Recomendaciones técnicas
Receptor	Profesor	Comunidad académica
Texto	Composición escrita	Artículo

Cuadro 3 Comparación de enfoques Gramatical y Comunicativo

La lectura y la escritura en el enfoque comunicativo logra ser mas dinámica y participativa, hace que los niños y las niñas lean y escriban sobre lo que les

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

interesa. Al proponer unas motivaciones genuinas para los estudiantes, al determinar propósitos válidos en la medida que se contextualizan en los intereses de los estudiantes e inquietudes de crecimiento. La lectura adquiere sentido y la escritura parece posible y necesaria. El alumno tiene que buscar el registro adecuado, estructurar el texto según las convenciones establecidas y decidir qué es lo más importante que puede escribir y cómo.

2.2.7.3 El enfoque basado en el proceso

Durante la década de los años sesenta, un grupo de profesores muy preocupados por los resultados de su ejercicio docente, a pesar del gran esfuerzo, ven que los resultados están lejos de ser los deseados. Se reúnen entonces con un grupo de psicólogos a observar que hacían los alumnos antes, en el momento, y después de escribir el texto. Utilizando diferentes metodologías como la observación, la grabación con video, el análisis de los borradores, entrevistas, test y pos test de destreza en composición escrita etc.

Los resultados demostraron que los alumnos que presentaban un mejor rendimiento en las competencias lectoras y escritoras eran aquellos que realizaban un conjunto de estrategias y habilidades cognitivas que les permitían evidenciarse como los más eficientes. Este hallazgo significó el reconocimiento que para leer y que para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos. Saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc.

Los textos se planifican, están sujetos a unos propósitos de desarrollo textual, están sujetos a un conjunto de reflexiones sobre quienes serán sus futuros lectores, a saber que recursos lingüísticos van a ser utilizados. Saber qué tipo de texto vamos a utilizar; cómo voy a desarrollar sus ideas, qué voy a

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

demostrar, en qué fuentes me voy a documentar. La observación de este conjunto de estrategias permitió establecer una comparación entre lo que es un lector escritor competente a uno que no lo es. Éste es el que tiene en cuenta el lector, escribe borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse. Se cuestiona de este enfoque que el seguimiento investigativo no lo realizan maestros sino psicólogos cognitivos. Por otra parte, en lo que se refiere a la didáctica, también se nota cierta influencia de la pedagogía humanista o de los enfoques que destacan la dimensión humana y global del alumno. De este análisis se deduce que si se quiere tener como resultado la eficiencia en lectura y escritura, es menester intervenir en el proceso de construcción de significados. Lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios. Las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción, se va hacer una descripción muy detallada de los procesos de lectura y escritura.

El alumno muchas veces piensa que escribir consiste en rellenar con letras una hoja en blanco. Nadie le ha enseñado que los textos escritos que él lee, han tenido antes un borrador, que han sido producto de un proceso sinuoso de preparación y que su autor ha tenido que trabajar duro para conseguirlo. Que ha hecho listas de ideas, que ha elaborado un esquema, un primer borrador, que lo ha corregido y que, al final, lo ha pasado a limpio. Lo más importante que debe enseñarse es este conjunto de actitudes hacia la lectura, el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras.

No existe un único proceso correcto de composición de textos. Cada escritor ha desarrollado sus propias estrategias de acuerdo con sus habilidades, carácter y personalidad. De esta forma, no se pueden enseñar recetas únicas de escritura, ni podemos esperar que las mismas técnicas sean válidas y útiles para todos. Cada alumno tiene que desarrollar su propio ritmo y estilo de composición a

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

partir de sus capacidades. Ellos tienen que superar los problemas que lo afecten, seleccionar los procedimientos más productivos integrarlos y adaptarlos a su forma de trabajar, rentabilizar el tiempo de composición, etc. Los profesores estimulan el ritmo y estilo de composición a partir de sus capacidades, ayudan a sus alumnos analizando su forma de escribir tomando conciencia con ellos de sus defectos y potencialidades. En síntesis, se trata de una intervención muy individualizada con el sujeto de la escritura (y no con el objeto: el texto), que se asemeja bastante a la relación entre psicólogo y paciente.

En el análisis de las tareas esta concepción del trabajo de lectura y escritura también van a poner énfasis sobre el proceso. Los profesores deben preguntarse que se pensó inicialmente, la conclusión inicial fue esta, pero se cambia cuando no se corrige el producto sino el proceso de redacción (Cassany, 1989:26). No interesa tanto erradicar las faltas de gramática del escrito, como que el alumno mejore sus hábitos de composición. Se parte de donde se sacan las ideas y como se las expresa que el alumno supere los bloqueos, que gane en agilidad, que rentabilice su tiempo, etc.

La manera como se evalúa la lectura y la escritura no asume ninguno de los principios de la evaluación sumativa sino que el profesor logra acuerdos con el estudiante en la evaluación del proceso. La comprensión y producción textual es una estrategia en la que se planifica su construcción, se asumen los problemas hasta superarlos en una actitud permanente de corrección en el ejercicio de la textualización hasta obtener el texto final. Y este procedimiento hace más eficientes los lectores y escritores.

2.2.7.4 El enfoque basado en el contenido del texto

Las necesidades de expresión escrita de estos alumnos son básicamente académicas: exámenes, apuntes, trabajos, ensayos... Este tipo de textos

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

presenta unas características muy específicas (investigaciones citadas por Shih, 1986). El siguiente esquema esboza las principales:

Textos académicos	Textos no académicos
Trabajos, ensayos resúmenes, reseñas comentarios de texto, esquemas, apuntes ponencias, comentarios, síntesis etc.	Cartas diarios íntimos, solicitudes, felicitaciones, avisos ,notas, postales, anuncios, agendas, listas, recordatorios etc.
El propósito de los textos es demostrar conocimientos (Evaluación) Resultados de un trabajo (Investigación)	El propósito de los textos es muy variado: informar agradecer, pedir, complacer etc.
El contenido de los textos proviene de otros escritos o de actividades académicas (conferencias, clases, experimentos...trabajos de campo.)	El contenido proviene de la experiencia personal del autor.
Utilizan un lenguaje altamente especializado y técnico.	Utilizan un lenguaje general.
El destinatario del texto es siempre el mismo: los grupos académicos el profesor. El texto requiere siempre un registro formal.	El destinatario es variado y muy distinto según el texto, lo cual requiere la elección del registro apropiado.
Suele haber limitaciones importantes de tiempo en su elaboración.	No suele haber limitaciones de tiempo.

Cuadro 4. Comparación entre textos académicos y no académico

¿Cuales son las necesidades textuales de los estudiantes universitarios?

En lectura y escritura:

- Identificar los conceptos que se encuentran en los escritos

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- Extraer proposiciones, ideas
- Determinar argumentos y calificarlos
- Distinguir argumentos y sus sustentaciones
- Construir procesos hipotéticos de significación
- Saber hacerle preguntas al texto
- Responderlas desde sus coordenadas subyacentes
- Relacionar lo leído con otros textos
- Organizar lo leído en una síntesis
- Hacer reseñas
- Saber elaborar crónicas, exposiciones, descripciones, textos argumentativos

La observación detenida de las producciones textuales expuestas anteriormente evidencia que las necesidades de los estudiantes universitarios son diferentes. El contexto académico tiene exigencias específicas, en la búsqueda de conocimientos, en el dominio de habilidades, la formación de valores, el procesamiento de la información. De acuerdo con el establecimiento de las necesidades textuales de los estudiantes universitarios en el dominio de la comprensión y la producción textual de textos académicos. Se requieren estrategias de naturaleza cognitiva totalmente distintas, a las reclamadas en otros contextos sociales. Sólo pueden tener respuesta en un programa de naturaleza formativa en el nivel universitario que desarrolle una actitud innovadora en la asignación de competencias y desempeños para el fortalecimiento académico.

La necesidad de tener dominio en el conjunto de competencias, que la universidad reclama de sus estudiantes, que quieren formarse como profesionales. A los estudiantes universitarios como adultos que son, no les interesa leer y escribir sobre cualquier tema que al profesor se le ocurra, si no sobre lo que a ellos les resulta significativo y que está relacionado con la titulación que ellos escogieron.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

La motivación por la lectura y la escritura en la universidad no puede venir sino de un ámbito muy legítimo, la titulación que los estudiantes eligieron. Ellos buscan conocimientos que les permitan convertirse en interlocutores válidos en discusiones orales y escritas. Los estudiantes requieren saber seleccionar la información captada en la red Internet y organizarla para que les sea útil. Ser un hábil ejecutor de resúmenes, esquematizar textos etc. Las clases deberán brindar estrategias para la conquista de nuevos dominios cognitivos que se convertirán en importantes proyectos de formación profesional.

El potencial creativo que posee el proceso de composición escrita en un programa formativo de comprensión y producción textual debe mostrar la escritura como un instrumento de conocimiento. Como una vía que aporta ideas, que facilita la adquisición de saberes, el dominio y la ejercitación de conceptos. Se trata de que los alumnos escriban sobre temas de sociales; matemáticas o física, en la asignatura correspondiente, para que aprendan sobre estos temas, además de practicar y mejorar su expresión. De esta forma, la enseñanza de la expresión escrita rompe los límites de la asignatura de lengua y pasa a cubrir todo el currículum (tomado de Writing across the currículum, Griffin 1982).

Las características principales del enfoque son las siguientes:

Se pone el énfasis en lo que dice el texto, en el contenido, y no en cómo se dice, en la forma (Shih, 1986). Interesan cuestiones como si las ideas son claras, si están ordenadas, si son originales, si se relacionan con argumentos sólidos, si son creativas, etc. Los aspectos formales de la expresión y del texto (estructura, presentación, gramática, etc.) no se incluyen en la programación del curso y sólo se tratan si el alumno presenta necesidades de este tipo.

No se escribe sobre la experiencia personal de cada uno, sino sobre algún tema académico. Las fuentes de la escritura son, pues, básicamente bibliográficas: libros, conferencias, apuntes, artículos, etc. De esta forma, el aula de expresión escrita se relaciona muy estrechamente con las disciplinas de contenido de la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

carrera. La habilidad de la lectura y la expresión escrita se integra con las otras habilidades lingüísticas (escuchar, leer y hablar) en el contexto del trabajo académico. Se entiende que el desarrollo de una habilidad no se realiza aisladamente del aprendizaje global de las destrezas lingüísticas. Además, el tipo de actividades de estudio que tienen que realizar los alumnos en su carrera integra y entremezcla todas las habilidades. En consecuencia, en el aula los alumnos no sólo escriben, sino que practican todo tipo de ejercicios verbales.

En los ejercicios de clase, se distinguen dos secuencias muy claras y separadas. Una primera fase de estudio y comprensión de un tema precede siempre la fase final de elaboración de ideas y producción de un texto escrito. En una primera etapa, el alumno se sumerge en el tema: lee artículos, escucha exposiciones sobre éste, comenta y discute el contenido con sus compañeros y su profesor, etc. En la etapa final, empieza a recoger información y a preparar sus ideas para un texto escrito.

Se trata de realizar la programación del curso siendo muy conscientes de sus objetivos. Los estudiantes se vincularán al estudio de los contenidos del currículo del programa con varias materias. Puede tratarse de un programa muy completo y estructurado a partir de un tema o una disciplina. También podemos encontrar programaciones más flexibles que consisten en un simple listado de temas de interés de los alumnos. En este último caso, nos encontraríamos muy cerca de un planteamiento tan conocido como los famosos centros de interés del alumno. Cuando se ponen en práctica detrás de este simple listado de temas, atractivo y ameno, los profesores han organizado un conjunto muy variado de actividades (tareas, cuestionarios de comprensión de lectura, proyectos, trabajos, ejercicios, etc.) que responden a una variada gama de objetivos.

Los estudiantes practican todo tipo de habilidades lingüísticas, desarrollan estrategias cognitivas varias. (Análisis, comprensión, síntesis, valoración, etc.) Ellos utilizan tipos de texto muy distintos (orales, escritos, argumentativos,

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

informativos, etc.) o obligan a trabajar de maneras diversas (en clase, en casa, en grupo, solo, en la biblioteca, etc.). Y no cabe duda que ésta es la verdadera programación del curso. Un conjunto extraordinariamente variado de ejercicios que requieren todo tipo de esfuerzos por parte del alumno. (Shih y Griffin 1989. citado por Cassany, 1989) Estos ejercicios ofrecen varias clasificaciones de habilidades o destrezas académicas que pueden ser la base de programas de expresión escrita.

Los profesores que asumen el enfoque basado en el contenido parten de textos completos y no de pequeñas citas o fragmentos textuales, se trabaja con documentos reales, a partir de fuentes originales. Los materiales que se han preparado para la enseñanza como fotografías, entrevistas, informes de laboratorio o de campo, esquemas, notas de agenda y los textos que van a producir son reales, artículos ensayos o ponencias. En este sentido con respecto a la corrección, destacan dos instrucciones fundamentales, atención primordial al contenido del texto y asesoramiento individual para responder a las necesidades de cada alumno y, también, para tratar de los aspectos formales.

El ejemplo que nos sirve de contraste se convierte aquí en una auténtica tarea o trabajo que ocuparía muchas sesiones de trabajo:

- 1 El docente propone un tema de clase y genera la motivación suficiente que le permite enviar a los alumnos en busca de información y documentación, hacer una visita de campo, realizar varias entrevistas con miembros de la comunidad, conocer la opinión de las autoridades.
- 2 Se lee e interpreta los informes traídos en grupos de trabajo, se realizan plenarias en las cuales se debaten los informes y conclusiones de los grupos, se hacen gráficos en los que se sintetiza la información y las distintas posturas sobre el problema a investigar.
- 3 Se invita a un conferencista especializado en el tema; los estudiantes indagan al invitado con cuestionarios previamente preparados, toman

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

apuntes, algunos graban sus palabras.

- 4 Se escribe un artículo sobre el tema elegido siguiendo los pasos de planificación del texto, textualización y corrección sucesiva y presentación final.
- 5 Los estudiantes reciben una asesoría individual.
- 6 El docente revisa los escritos de los estudiantes, elabora un informe que se discute con los estudiantes.

En el diseño de un Programa formativo en el modelo deliberativo implica por parte de los profesores comprometidos, el conocimiento de sus visiones, encuadrarlas dentro de un paradigma lo más universal posible. Enunciar su origen; establecer cómo se configura el modelo; lo que busca como programa formativo. Explicar su metodología, la manera como se enfrenta a una clase y los resultados que ofrece. Todo esto se hace con el objetivo de observar el pensamiento de los profesores y su mirada sobre las necesidades de los estudiantes.

La mayor parte de lo que se enseña en las universidades es transmitido mediante la presentación oral de los contenidos curriculares por parte de los maestros o bien a través de textos y obras de referencia. Las valoraciones de los logros académicos se hacen generalmente mediante preguntas y respuestas orales y escritas o la elaboración de trabajos escritos. Aprender es básicamente una tarea social, aprendemos de otras personas. De acuerdo con Smith (1988) las personas más significativas de cada alumno son sus maestros. Los maestros formales del aula y los informales, padres, hermanos, amigos que son los maestros del mundo informal a la escuela. Los escritores con sus palabras nos enseñan como escribir lo que nosotros queríamos escribir. Ellos son nuestros colaboradores en nuestro propio aprendizaje de la escritura (Smith, 1988).

El aprendizaje de la lectura y la escritura se realiza a través de asociaciones en las que se destacan las siguientes características. Uno, es significativo por que

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

se relaciona con todo lo que se esta haciendo o tratando de entender, se presta atención a los signos de puntuación porque tienen sentido. Dos, es útil, se lee y se escribe con una finalidad o intención; es continuo cada encuentro con la letra impresa es una oportunidad para añadir algo propio al repertorio de conocimientos. Tres, es cooperativo en la medida que otras personas nos ayudan a comprender lo que queremos entender o a expresar lo que queremos escribir. Cuatro, el eje de las distintas actividades se centra en que las respuestas a distintos tipos de preguntas, requieren de diferentes formas de pensar y que la lectura puede proporcionar una amplia información. Muchas de las actividades de aprendizaje se concretan en actividades que giran en torno a la lectura y la escritura.

Para José María Rodrigo (1986) las teorías implícitas son el conjunto de creencias, conocimientos o intuiciones que actúan en forma inconsciente en el maestro. Son esquemas que le permiten comprender, de acuerdo con sus propias ideas los problemas de la enseñanza En ellas los docentes fundamentan su hacer con respecto a la interacción en clase, sus decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje, sus planteamientos sobre educación y sobre todo el currículo. Las teorías implícitas se entienden como conjuntos más o menos organizados de ideas relativas a la enseñanza; hacen presencia en el currículo y su aplicación. Estas teorías influyen no solamente en la concepción, si no en las propias practicas de la enseñanza (decisiones y acciones) de los profesores de modo que organizan y estructuran su mundo profesional y contribuyen a reducir las necesidades de procesamiento de información que tienen que desarrollar una clase (Gage, 1979; Hernández y Marrero, 1988; citado por Rodrigo 1993). Se asume que los profesores enfrentan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola.

Para ello, sintetizan una serie de experiencias cargadas de conocimientos relativos a episodios de situaciones de interacción, docente alumno. Los cuales pasan a formar parte del conjunto de creencias, pensamientos, conocimiento

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

asumido e integrado; que las personas emplean para interpretar y transformar el mundo. Las personas constituyen representaciones de la realidad y emplean sus procesos cognitivos para interpretar situaciones, predecir y comprender el comportamiento de otras personas y planificar el propio. Lo que se cree y se piensa adquiere significado en una interacción social, en presencia de otras mentes. No es una propiedad que se pueda aplicar, sino que sólo se puede aplicar a una materia organizada socialmente como es el diseño curricular.

Las personas no sólo necesitan creer, es decir adoptan unos puntos de vista sobre el mundo, sino conocer otros puntos de vista alternativos. Cuando se requiere interpretar la realidad para tomar decisiones el nivel de creencias es el más apropiado. Sin embargo, para negociar la realidad con la de otros es necesario cierto nivel de conocimiento. Es cierto que consumimos gran parte de la interacción social, haciéndonos entender o intentando entender a los demás, y aun así, no siempre lo logramos, pues en ocasiones predominan las falsas interpretaciones, el dogmatismo o las intolerancias por mencionar sólo algunos problemas en la comunicación.

Las teorías actúan como verdaderos reguladores de los intercambios sociales, con el fin de lograr un mantenimiento eficaz de nuestra interacción con los otros. Las posiciones pedagógicas frente a los problemas relacionados con la enseñanza y con los contenidos específicos, no son independientes de la mentalidad de la cultura general y de las actitudes del docente. Cómo se concibe el alumno, los contenidos, la secuencia en que se van a impartir, qué papel se le da a la experiencia y los conocimientos previos del que aprende, cuál es la importancia del aprendizaje programado. Cómo se relaciona con la cotidianidad de los alumnos, cómo se evalúa, son aspectos esenciales que hay que plantearse en la práctica del aprendizaje (Pérez Gómez 1998).

La reflexión cotidiana de qué enseñar y como hacerlo, supone no solamente la reproducción, sino la interpretación y generación de conocimientos por parte de quienes ejercen ese trabajo. En docencia, más que en otros trabajos, se utilizan

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona más allá de su formación como profesor. El maestro es el mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que trasmite en particular y por las actitudes que asume hacia el conocimiento (Jimeno,1991).

El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación, y también otras que son el resultado de las experiencias cotidianas y difusas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en un currículo, contenido, destrezas, enfoques teóricos metodológicos, lineamientos de evaluación entre otros. La interacción entre significados y usos prácticos del profesor. Las condiciones en que ejerce la docencia configuran los ejes de la acción pedagógica, pero el docente tiene poca oportunidad para tratar estas y otras dimensiones epistemológicas relacionadas con el que hacer en el aula.

Sin una clara comprensión de la gramática no es posible construir los significados con que se asimila un texto o se origina un escrito. Son claros los aportaciones centradas en el enfoque de las funciones comunicativas del texto. Como va apareciendo a través de múltiples actividades implicadas en el proceso de producción textual y la importancia la experiencia de la escritura como instrumento de conocimiento. Un modelo deliberativo de diseño curricular no puede excluir aportaciones desde distintos vértices de un mismo propósito formativo para hacer de los jóvenes universitarios mejores lectores y productores de textos.

2.3 LA EVALUACIÓN Y EL DISEÑO DE PROGRAMAS

Uno de los tópicos más estudiados en la investigación educativa es el de la evaluación. El mundo de la escuela es el de la evaluación del conocimiento, de las habilidades y los valores que se aprenden en la vida escolar. La evaluación

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

ha contribuido con notables aportaciones al desarrollo educativo y al crecimiento de la investigación en educación. La evaluación se constituye como una práctica esencial de crecimiento de las organizaciones, los programas, los profesores, los procesos administrativos y centros escolares. Las organizaciones crean sus propios órganos de evaluación, porque en la sociedad moderna no es fácil que todos compartan las creencias sobre lo bueno o lo mejor. Por lo que es difícil legitimar una política concreta y una forma de hacerlo es apelar a estudios de evaluación formal que presumiblemente se fundamentan en técnicas científicas.

En el curso de esta búsqueda la evaluación es un proceso de recogida, análisis e interpretación de datos para medir o describir una realidad educativa con el objetivo de emitir un juicio de valoración o comparación, con un criterio para tomar decisiones (De la Orden, 1985). Otros investigadores connotan otras significaciones. La evaluación acumula evidencias para determinar el valor de las acciones educativas, buscar soluciones a problemas concretos y mejorar las estrategias de acción (Alvira, 1991). Así la evaluación es una actividad más ligada a la investigación y por tanto de ser realizada con el propósito de mejorar la calidad del sistema educativo.

La discusión sobre los alcances y competencias de la evaluación educativa dentro de los paradigmas de la investigación educativa es reciente. La evaluación no puede referirse solamente a los resultados de un programa o currículo, sino que tratará de valorar la calidad de los objetivos propuestos y otros elementos del contexto que participan del proceso del programa (Scriven 1967). La presencia de la investigación acción va a tener como una de sus herramientas básicas la auto evaluación y la evaluación de procesos dentro del aula de clase. Cuando se parte de dos postulados básicos de la investigación acción propuestos (Stake, 1989).

- La evaluación produce conocimiento que permite mejorar la práctica. Y no es un problema investigar en la práctica, sino de producir

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

conocimiento y utilizarlo facilitando sus hallazgos al trabajo de los docentes en el aula, que tiene con fundamento la mejora.

- La evaluación genera vivencias capaces de mejorar la práctica. En este sentido los estudios de caso como investigación naturalista son muy útiles. Al presentar retratos de procesos de enseñanza aprendizaje, en los términos usados por la gente implicada (Stake, citado por Mayor, 1998)

A estas alturas del desarrollo de las investigaciones en evaluación los modelos de desarrollo práctico del currículo nos llevan a aproximarnos a la aceptación de afirmaciones tales como:

***"hay más posibilidades de que la evaluación sea educativa sino se trata de una evaluación realizada por agentes externos, es decir si se realiza en el seno de una comunidad de aprendizaje que a la vez es responsable del currículo, ya que la investigación acción facilita que la investigación evaluativa llegue a ser educativa"* (Estebaranz, 1994:251)**

El término evaluación se puede definir en términos complejos al intentar definir un proceso que como tal se encuentra en movimiento y esta sujeto a múltiples determinaciones del contexto educativo.

***"Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación"* (Mingorance, 1998:23).**

Esencialmente y a partir una perspectiva amplia, evaluación es el descubrimiento de la naturaleza y el valor de algo, a partir de este enunciado es posible mostrar la relevancia de algunas características de la evaluación:

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- Supone conocer el fenómeno a evaluar, y determinar su valor. Hay que conocer lo que se va evaluar para poder valorarlo de acuerdo con unos criterios coherentes al contexto de evaluación
- Se realiza en un contexto de acción. La evaluación es la expresión dinámica del que hacer educativo, no sólo da cuenta de los resultados sino de las contingencias de los procesos que presiden su producto.
- Las evaluaciones se realizan para tomar decisiones y se toman para determinados fines, en base al proceso de evaluación.
- Toda evaluación es un proceso de aprendizaje, porque aprendemos, descubrimos la naturaleza y el valor de algo, y además, gracias a ella, aprendemos sobre nosotros mismos.

2.3.1 La evaluación como estrategia de diseño curricular

La evaluación es un instrumento que se constituye en una herramienta potente para el diseño y la configuración de programas. La evaluación se convierte en una estrategia que permite el desarrollo de los programas formativos en diferentes eventos del diseño. Por ejemplo la valoración del contexto en el cual se origina el programa. La necesidad de aprender no aparece de manera aislada sino que está condicionada por un contexto. Con determinaciones en lo organizativo, cultural, académico, profesional, institucional entre otros. Estas requieren del concurso de los recursos de las investigaciones educativas en materia de evaluación con la finalidad de precisar un conjunto de elementos que van a resultar trascendentes en la estructuración un programa.

La evaluación de antecedentes académicos o conceptos previos es una indagación que se presenta como pertinente al diseño de programas formativos. En la medida en que todo programa formativo reclama como requisito básico unos conocimientos y habilidades mínimas que requieren

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

quienes van a participar en él. En las mismas circunstancias todo programa que aspira a ser desarrollado con la participación de docentes y estudiantes requiere del conocimiento de las necesidades formativas de los beneficiarios del programa.

La evaluación es un instrumento valioso para el seguimiento en la implementación de programas. En la perspectiva práctica del trabajo docente el desarrollo de programas formativos requiere de instrumentos hábiles que le brinden seguridad en el desempeño productivo del diseño. Se requieren instrumentos que suministren indicadores de seguimiento que permitan correcciones a tiempo. La evaluación analiza los elementos que configuran el programa señalando cual es el eslabón más débil del engranaje. Para programar medidas que faciliten corregir e intervenir de manera pertinente en el desarrollo de un programa.

La evaluación es útil para valorar los resultados de un programa, para los docentes y estudiantes que participan de él. Así como para la institución en la cual tuvo lugar el programa, por eso requiere de instrumentos técnicos que evidencien los resultados, mediante valoraciones que permitan establecer diversos niveles de eficiencia y debilidad. La evaluación se realiza con la finalidad de realizar los ajustes que planteen el mejoramiento del programa. El desarrollo de nuevas expectativas y alcances evidenciados por el análisis otorgado por la evaluación generando estrategias que faciliten el mejoramiento de la calidad de un programa.

“La evaluación es un proceso que parte de la descripción de una realidad, más o menos concreta-un centro un programa o un profesorado; que contrasta la información recogida y que reflexionando sobre ella, es capaz de interpretarla, analizarla y valorarla; que la contextualiza y la difunde a los interesados proporcionando argumentos para tomar decisiones de mejora”(Mayor, 1998:24).

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

2.3.2 La evaluación formativa en el aprendizaje de la lectura y la escritura

El concepto de evaluación aplicado a los aprendizajes de los alumnos ha evolucionado a lo largo de los últimos cincuenta años siguiendo dos ejes conductores. El primero de ellos responde a la búsqueda de una forma para valorar los aprendizajes con objetividad y validez. Este objetivo ha dado pie a los trabajos del área de la psicometría, a la creación de tests de evaluación del lenguaje y también a los planteamientos que cuestionan dicha objetividad.

El segundo eje responde a la adecuación de la evaluación a las necesidades y valores sociales de cada momento. Estas adecuaciones pueden ir desde la selección de los mejores alumnos hasta la necesidad de dar oportunidades para todos. Dentro de este proceso, cada modelo de evaluación o paradigma ha priorizado unos aspectos determinados, ha definido a partir de unos elementos distintos y se ha fijado unos objetivos específicos (Forero, 1993).

De estas circunstancias nace el hecho de considerar la evaluación como una actividad consustancial a las personas y que afecta a todos los ámbitos de nuestro comportamiento. En efecto, la valoración de la realidad que nos rodea a partir de unos indicios previamente seleccionados para luego emitir un juicio. En muchas ocasiones, produce cambios en nuestro pensamiento o en nuestra acción. Esto es un hecho cotidiano en las personas, desde que hay enseñanza formal, existe la necesidad de dar cuenta de los resultados que se obtienen.

De una forma generalizada, podemos afirmar que el verdadero nacimiento de la evaluación en el ámbito educativo tiene lugar en el siglo XIX. La evaluación está asociada a la emergencia de las clases medias y a la creación de la escuela pública y obligatoria, para dar respuesta a la necesidad de que los alumnos demuestren lo que saben. Las clases burguesas necesitan conquistar cuotas de poder y optan por un sistema competitivo que se pueda evaluar (Cardinet, 1991). Tanto en América del Norte como en Europa, la evaluación aparece por

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

primera vez como preocupación para la investigación a principios del siglo XX. Influenciada por el paradigma de las ciencias experimentales, dominante en el mundo científico de entonces, evaluación se confunde con medida, con cuantificación. Con el desarrollo de la psicometría la evaluación se erige como un instrumento imprescindible para la investigación educativa, que va a permitir verificar "con objetividad" el nivel alcanzado por los alumnos.

En los años cincuenta nos hallamos ante la culminación de este movimiento en Estados Unidos. La industria del test se impone para dar satisfacción a las demandas de rendir cuentas de lo público. Se utilizan así instrumentos externos, normalmente tests de opción múltiple, técnicamente validados como fiables. Ellos emiten una respuesta, gracias a la informática, a las demandas de una escuela masificada. Este tipo de evaluación corresponde a un modelo en el cual la pedagogía está centrada en los contenidos y la escuela es una estructura jerarquizada, basada en la transmisión y en la instrucción (Tyler 1949). Los representantes de un nuevo planteamiento de la evaluación que, dos décadas más tarde, recoge los resultados de investigaciones llevadas a cabo desde los años veinte-treinta en los Estados Unidos en el terreno de la evaluación. Dichos trabajos reaccionaban contra el modelo psicométrico dominante y se cuestionaban la fiabilidad de las notas (Rivas, 1996). El modelo tyleriano no se centra únicamente en el alumno, sino que también tiene en cuenta los programas en los cuales se infiere el aprendizaje de este alumno. Se trata de una evaluación cuyos referentes no se hallan en la media de todos los resultados sino en los objetivos que persigue el programa. La evaluación se guiará, en este modelo, por el establecimiento de los objetivos educativos. Y el análisis de los efectos del programa a partir de estos mismos objetivos. Cuando nos hallamos ante un planteamiento más global, la medida del rendimiento del alumno, no constituye una valoración en sí misma. Está al servicio de una mejora de los programas y del éxito de los alumnos. Se introduce la noción de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

retroalimentación a través de la repetición, que permite a los responsables de un programa reformular sus objetivos.

Este concepto da pie a los planteamientos que integran la evaluación en el proceso de aprendizaje, contiene, por lo tanto, una orientación formativa. Durante los años cincuenta y sesenta este enfoque va tomando fuerza, especialmente en Estados Unidos, ante la necesidad política de mejorar el sistema educativo (Stufflebeam y Shinkfield, 1993). Los modelos de evaluación que surgen a partir de este momento ponen el acento en el análisis de distintos elementos del contexto educativo del alumno. Esta postura permite hacer posible un cambio cualitativo positivo en los resultados de la enseñanza. Así varios Stufflebeam y Shinkfield insisten en la importancia de considerar los aspectos metodológicos del programa. Establecen un modelo que concibe la evaluación como un proceso dinámico de toma de decisiones de muy diversos tipos. Dentro de este marco, Scriven (1967) introduce, por primera vez, la distinción entre evaluación formativa y sumativa aplicada a los programas educativos. La evaluación formativa, según este autor, está constituida por aquellos procedimientos que permitan reajustes sucesivos en el desarrollo de un programa, es decir, que se aplica sobre los procesos de aprendizaje en curso. La sumativa, por su parte, establece un balance del nivel alcanzado al final de una etapa de aprendizaje.

Aunque Scriven (1967) es el creador de este concepto, será otro autor, (Bloom 1971), quien pondrá las bases para un modelo muy extendido de evaluación formativa desarrollado a partir de los planteamientos de Scriven y que parte del dominio que tienen los alumnos de los aprendizajes. La noción de evaluación formativa de Scriven es aplicada a los alumnos con dos finalidades principales. Uno, adaptar los procedimientos utilizados por el profesorado a las necesidades de los alumnos de una manera individualizada. Dos, conseguir que un número máximo de alumnos alcance los objetivos fijados al inicio del proceso de aprendizaje.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Estos datos objetivos, en forma de realizaciones de lo que es capaz el alumno, se contrastan con los objetivos pedagógicos formulados en términos de comportamientos observables. Los instrumentos utilizados buscan la eliminación de la subjetividad por medio de medidas cuantitativas y del desarrollo de técnicas estadísticas. A estos instrumentos se les calcula su capacidad de medir lo que quieren medir (validez) y la constancia de sus puntuaciones en momentos distintos y en situaciones diversas (fiabilidad). La interpretación de los datos recogidos se hace con una perspectiva de referencia criterial. Se comparan los comportamientos observados con una escala de criterios de realización preestablecida. El término de evaluaciones criterioles utilizado por primera vez por Glaser y Klaus (1963) para referirse a los tests que determinan el nivel de dominio de conductas específicas por parte de un sujeto examinado (Gómez Arbeo, 1990).

En los cuales se ha determinado con detalle qué comportamientos son los que expresan una realización satisfactoria. La evaluación dentro del enfoque conductista mide, pues, el nivel del alumno de acuerdo con unos objetivos específicos. Los criterios en los cuales se basan los test de referencia criterial tienen carácter absoluto, están formalizados. Esto quiere decir, que son independientes de las realizaciones de los otros sujetos. Este modelo, si bien ha desarrollado un abanico amplio de instrumentos interesantes, que pueden ser utilizados por los estudiantes en clase. Pero el modelo presenta, a su vez, problemas en relación a la selección de los objetivos. Por un lado, en ocasiones éstos carecen de cierto consenso y parecen fruto de una postura más bien subjetiva. Por otro, esta selección de objetivos puede restringirse tan sólo a los objetivos de rendimiento, que son los más fáciles de especificar y cuantificar, y deja de lado actividades importantes pero difíciles de definir operacionalmente, como el juicio o la reflexión (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Los resultados de la evaluación ofrecen una apreciación del logro alcanzado para cada objetivo. Dentro de una óptica formativa se pretende que el sujeto pueda constatar su progreso e identificar los aspectos que debe mejorar.

“Para estos aspectos se propone una recuperación individualizada, que consiste en actividades diversificadas para cada objetivo de aprendizaje, ofreciendo así una ayuda posterior suplementaria al alumno que tienen dificultades” (Rosales, 1996:161).

La secuencia formada por: aprendizaje, evaluación formativa, enseñanza correctiva, que se propone en este enfoque, es el marco de referencia sobre el cual se ha basado de forma muy extendida el discurso sobre la evaluación formativa.

En otro modelo, las posiciones del cognitismo demostraron que para comprender la evolución del concepto de la evaluación formativa había que conocer su génesis. En los últimos veinticinco años, dicha modalidad de evaluación se desarrolló, sobre todo, a través de trabajos concebidos según los principios del neo conductismo aplicados a la pedagogía (Poso, 1998). Más adelante, con el apogeo de la psicología cognitiva en el mundo educativo, este concepto se reformula bajo unos nuevos postulados. La evaluación formativa asegura la articulación entre las características de los alumnos y las características del sistema de formación. Ya que lo que se pretende es comprender el funcionamiento mental del alumno ante la tarea a través del conocimiento de sus representaciones y de las estrategias que utiliza. En el modelo conductista tenían mucha importancia los datos objetivos recogidos a partir de los comportamientos de los alumnos. A través de instrumentos psicométricos que proporcionaran medidas cuantitativas.

Por el contrario, en la aproximación cognitiva, los datos recogidos son cualitativos. La ayuda suplementaria para recuperar el nivel deseado, que en los anteriores planteamientos constituía una etapa posterior al proceso de aprendizaje, es puesta en duda por las pedagogías llamadas de situación (Scallon, 1996). Ellas no se guían por una lista detallada y jerarquizada de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

objetivos, sino que tienen como punto de entrada una tarea compleja. El objetivo principal dentro de este planteamiento orientado hacia el proceso es descubrir los aspectos pertinentes de la tarea. Se trata de introducir modificaciones en su planteamiento y desarrollo de forma que se pueda construir una estrategia de enseñanza más adecuada e integrada en el dispositivo de aprendizaje.

A finales de los setenta, principios de los ochenta, en Estados Unidos se abandona ya el concepto de evaluación formativa para hablar de Authentic Assessment. Se trata de un movimiento surgido en gran medida de los estudiantes en activo. Este se enmarca en una superación del paradigma conductista en educación que se desarrolla asociado al movimiento del Whole Language (Goodman, 1995). Su propósito es intentar medir de una forma más satisfactoria el proceso de la educación, y rechaza los sistemas anteriores de evaluación por no valorar lo que realmente se proponen y por no ofrecer unos resultados fiables.

2.3.3.1 El modelo sistémico y el sociológico

En el Coloquio de Ginebra (1978) se amplía el campo de las aproximaciones a la evaluación en el ámbito de la investigación de los países francófonos, y se dibujan dos modelos contrapuestos, aunque no excluyentes. EL sistémico y el sociológico (De Ketele, 1986). El modelo sistémico propone que la evaluación debe formar parte del sistema de enseñanza y aprendizaje y ponerse al servicio de los objetivos educativos para lograr que dicho sistema funcione eficazmente. La evaluación de la situación educativa se interroga sobre los procesos de estructuración de los comportamientos observables en función de las condiciones en que éstos tienen lugar y de la información obtenida del análisis de los resultados (Pereda, 1996).

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Las ideas fundamentales de este modelo son las que se exponen a continuación. La evaluación cumple siempre una función de regulación para asegurar la articulación entre las personas en formación y el sistema de formación (De Ketele, 1986). Existen tres grandes modalidades de evaluación, adaptadas según la función, el momento y el tipo de decisiones a las que conduce. Estas son: la evaluación pronóstica, la formativa y la sumativa. La evaluación del pronóstico se orienta a la toma de decisiones, con una fase previa de informaciones pertinentes y de interpretación de dichas informaciones. Las informaciones que se recojan deben referirse al progreso y a las dificultades de aprendizaje, y su posterior interpretación es de tipo criterial. Existen tres formas de evaluación formativa que corresponden a los distintos tipos de regulación que pueda darse:

- la evaluación puntual, que desencadena una regulación retroactiva.
- la evaluación continua, con una regulación interactiva. Y
- La evaluación mixta, combinación de las dos anteriores.

En la sumativa se recogen las informaciones en un balance final del proceso de enseñanza aprendizaje

El segundo modelo es el sociológico, que, a diferencia del anterior, se propone describir y explicar las prácticas evaluativo selectivas, sin proponer un modelo estructurado de intervención. Las principales ideas de este modelo son las que siguen:

- La evaluación constituye un juicio de conformidad o desviación a partir de una norma de excelencia escolar socialmente establecida. Ella se halla influenciada por los valores y representaciones del profesorado y al servicio de la ideología dominante de la institución.
- La evaluación participa del proceso generador de desigualdad, ya que no todos los individuos poseen el mismo origen social ni la misma formación. La evaluación tiende a acrecentar estas diferencias.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- El mecanismo de orientación selección que lleva a cabo la evaluación es el responsable de la exclusión de algunos alumnos de ciertos campos de la formación.
- A través del comportamiento del profesorado, que está influenciado por la evaluación, cada alumno recibe la imagen del valor escolar que se le asigna. Así, el tratamiento pedagógico de los alumnos está también impregnado de desigualdad.
- Los alumnos de distinto origen social son desiguales delante de la evaluación porque no disponen en el mismo grado de las estrategias para enfrentarse a ella (Pantoja, 1995).

Estos modelos facilitan la reflexión de la evaluación haciendo aportaciones que serán recogidas y experimentadas durante varios periodos de tiempo favoreciendo el desarrollo de la evaluación y la investigación en torno a la evaluación formativa.

2.3.3.2 La orientación comunicativa

Este modelo de evaluación, se configura partiendo de la psicología cognitiva, el modelo sobre la construcción del conocimiento que dentro de la literatura especializada recibe el nombre de "psicosocial" (Cardinet, 1991; Weiss, 1993). Ella ha aportado nuevas propuestas basadas en la influencia del entorno social sobre el aprendizaje. En esta concepción se evidencia cómo el entorno social influenciado por los estadios lógicos establecidos por Piaget (1972). Cómo no existe un nivel absoluto de conocimientos: es la interacción del niño con su mediador lo que culmina con la manifestación de un comportamiento. Las concepciones tradicionales de la evaluación son puestas en crisis con la afirmación de que no es posible encontrar un valor verdadero de la competencia, sino que la evaluación debe adaptarse a cada situación (Cardinet,

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

1991). El interés de la evaluación dentro de esta orientación está centrado principalmente en dos aspectos:

- 1) las interacciones que se dan entre los individuos en grupo,
- 2) las que se dan entre éstos y su contexto social.

Según De Ketele (1986), el enfoque psicosocial concibe las interacciones sociales como posibilitadora del desarrollo del conocimiento, se asigna al grupo un papel clave en la construcción de dicho conocimiento. La colaboración y los conflictos que tienen lugar en el proceso de interacción social son fuente de progreso y de aprendizaje. Según este mismo autor, la evaluación formativa contribuye al planteamiento de conflictos, al desarrollo del trabajo colaborativo y a la reconstrucción del conocimiento. Las regulaciones necesarias para llevar a término este proceso no son una cuestión meramente individual. El alumno accederá a la autorregulación a través de la socialización en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, de la realidad educativa se destaca su carácter complejo y subjetivo, que hace que los objetos observados sean múltiples en función de cómo son percibidos por los distintos sujetos. De ahí que la evaluación no puede pensarse como la aplicación de un dispositivo rígido previsto de antemano, sino como un proceso que tenga en cuenta las distintas facetas de esta realidad tan compleja. Dicho modelo representa un salto cualitativo importante por cuanto acepta que la evaluación no puede ser nunca objetiva (Cardinet, 1991).

Desde este enfoque, el objetivo principal de la evaluación es promover y facilitar la comunicación entre los sujetos (Weiss, 1993). Se propugna su carácter dinámico que permitirá analizar y comprender mejor los aspectos cambiantes de la situación de aprendizaje. Los objetivos pedagógicos evolucionan y sufren distintas reformulaciones a lo largo de las sesiones de clase. Por eso, hay que pensar también en un dispositivo de evaluación flexible, que pueda adaptarse a cada situación concreta. Una consecuencia lógica de dicho planteamiento es la consideración del papel del alumno. Tomarán fuerza

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

las propuestas que se ubique a éste en el centro de la evaluación. El alumno progresa cuando sabe qué espera el maestro de él; de ahí que diga que debe repensarse toda la pedagogía desde la óptica de la auto evaluación (Cardinet, 1991).

Nos hallamos ante un nuevo modelo tanto de lectura y construcción de textos como de la evaluación. Según este autor puede ser revolucionario si se desarrolla hasta sus últimas consecuencias. La evaluación formativa, dentro de este modelo, constituye el circuito de información que permite regular las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

2.3.4 La evaluación como proceso de regulación

Sabemos desde la década de los 70 que la lectura y la escritura requiere de un proceso de auto evaluación en el cual la regulación es el concepto central de la evaluación. Este concepto, adoptado actualmente por muchos investigadores, podría establecer un marco que integrara distintos enfoques sobre la evaluación. El énfasis está puesto en los procesos de regulación y autorregulación que aparecen en las situaciones de aprendizaje. La consideración de este aspecto como un componente clave de la evaluación formativa ha llevado a algunos autores a identificar ambos procesos: el de evaluación y el de regulación. Dichas regulaciones se sitúan en tres ámbitos distintos. Las que están provocadas por el estudiante en el conjunto de la clase, a partir de su actuación, de los materiales que aporta, de la situación que crea, etc. Las que se dan entre profesor y alumno o entre dos alumnos de una forma individualizada, a partir de la iniciativa de uno de los dos. Y finalmente las autorregulaciones del propio alumno, que son las que le llevan al aprendizaje.

Directamente relacionada con las ideas anteriormente expuestas, una de las formas de evaluación más elaboradas es la llamada evaluación formadora. Este término que se utiliza para designar una concepción de la evaluación. Dicho

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

enfoque se centra en la regulación asegurada por el mismo alumno y tiene como objetivo proporcionar a cada alumno y en cada momento los instrumentos necesarios para que sea capaz de alcanzar la autonomía en su aprendizaje (Nunziati, 1990). Dicha modalidad de evaluación es concebida como una vía metodológica, por cuanto propone un repertorio amplio de actividades e instrumentos que pretenden articular las distintas fases del aprendizaje. La finalidad de estos instrumentos es implicar al alumno en la apropiación de los criterios de evaluación y de los objetivos de aprendizaje.

Algunos de los problemas que se han apuntado respecto al modelo de evaluación formadora coinciden con las críticas a los desarrollos de la evaluación formativa dentro de un marco conductista. El principal problema es su excesiva rigidez. Esta reforzada por un amplio repertorio instrumental, que priva a los alumnos de seguir vías alternativas a la que se han prefijado y que deja en segundo plano la dimensión individual del aprendizaje. Hay que reconocer, sin embargo, que el hecho de que sea un modelo desarrollado y experimentado proporciona una serie de materiales útiles para el aula. Estos materiales han sido y son un punto de partida interesante y útil para todos los estudiantes que se plantean llevar a la práctica una nueva concepción de la evaluación. Que hasta ahora está muy generalizada en los discursos pedagógicos y en las mentes de los que reflexionan sobre la educación, pero poco presente todavía en los centros educativos.

2.3.5 Elementos del proceso de la evaluación formativa

Una de las características de la evaluación formativa como consecuencia de la finalidad que se plantea, es la ampliación de su objeto de análisis. Si de una manera general la evaluación tradicionalmente se había dirigido a los resultados

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

de la enseñanza como producto terminado. La evaluación formativa adopta una nueva perspectiva al introducir la noción de proceso entre los objetos a tener en cuenta. Sin esta nueva noción no es posible explicar cómo son las cosas, ni menos aún qué puede hacerse para mejorarlas: hace falta conocer qué ha sucedido para que sean así. Cuando la evaluación educativa se plantea no sólo conocer sino también comprender los resultados del aprendizaje, necesita ampliar su campo de análisis y tener en cuenta el proceso de aprendizaje. En el caso que nos ocupa, como ya hemos visto, el proceso de aprendizaje incluye otro proceso que el alumno realiza simultáneamente: el de composición escrita. Es así como el objeto de la evaluación formativa, cuando nos referimos a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la composición escrita, es triple. En primer lugar, el texto que el alumno ha producido, normalmente acompañado de sus versiones anteriores o borradores. En segundo lugar, el proceso de lectura y composición escrita. Como un conjunto de operaciones y de conocimientos que se actualizan en el momento de desarrollar dicho proceso. Y en tercer lugar, el proceso de aprendizaje, que convierte este proceso de composición escrita en una actividad de construcción de conocimientos procedimentales y conceptuales sobre la escritura. Los tres objetos de evaluación: texto, proceso de composición escrita y proceso de aprendizaje forman una realidad única y compleja. Esta puede ser analizada a partir de esta triple óptica, pero que no debe concebirse como una suma de mecanismos que funcionan independientemente. La evaluación formativa tendrá en cuenta estos tres objetos. Tomará conciencia explícitamente de los tres, elaborará criterios referidos a ellos, analizará indicios que permitan explicarlos, considerará esta información a partir de los criterios establecidos y tomará decisiones que implicarán a los tres ámbitos. Para su análisis es posible, sin embargo, considerarlos separadamente. Esto es lo que hacemos a continuación.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- 3) La evaluación del texto ha constituido tradicionalmente la única preocupación de la evaluación en el campo del aprendizaje de la escritura.
- 4) El profesor corregía y puntuaba el texto o redacción que el alumno había escrito, normalmente fuera de la escuela y de forma individual y silenciosa.
- 5) Los criterios explícitos con que se valoraba este texto pertenecían a sus aspectos más superficiales: ortografía, morfología y sintaxis de la frase.

Se utilizaban, además, otros criterios referentes a la coherencia global del texto, a la estructura y al contenido, pero normalmente estos últimos eran implícitos. El alumno no los conocía y el profesor sólo se refería a ellos de una forma aproximada. En estos momentos, las diversas aproximaciones correspondientes a las distintas ciencias del lenguaje y a sus diferentes enfoques nos permiten una observación del texto a distintos niveles. Cabe destacar que tradicionalmente la escuela ha puesto el énfasis en los aspectos que socialmente son menos valorados. En cambio, ha olvidado casi por completo los que en el mundo exterior a la escuela toman más relevancia. Uno de los objetivos de los trabajos actuales sobre evaluación de la lectura y la escritura consiste en ofrecer una visión integrada de estos niveles. Ellos permiten establecer unos criterios generales de evaluación del texto en interrelación entre ellos (Millan, 1994).

El primero de estos niveles es la imagen exterior del texto, su presentación gráfica, determinada por una norma social que es adquirida por todos los lectores-consumidores de textos. El segundo nivel de valoración de un texto es el contenido o la información que transmite, la cual está estrechamente relacionada con la intención del lector o la función del texto. El tercer nivel, al que la escuela dedica muchos esfuerzos, es la cohesión y corrección de los aspectos formales: gramaticales, ortográficos, tipográficos y de estructura

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

textual. Como M. Millan (1994) ha señalado muy bien, la escuela ha reforzado, y refuerza todavía, el trabajo y la evaluación de los aspectos formales. Tratando de una forma mucho más esporádica y poco sistemática los dos ámbitos restantes. Los aspectos más controlados desde la escuela son los más visibles y generalizables porque tienen una escala de referencia explícita: la norma. Sin embargo, las cuestiones que afectan a la globalidad del texto, tanto referidas al contenido como a la función discursiva, varían en cada texto y dependen de la composición escrita.

Esta realidad escolar puede explicarse, en parte, porque el conocimiento y la divulgación de estos aspectos más globales son relativamente recientes y tan sólo está empezando a introducirse entre los estudiantes. Como ejemplo de concreción de un instrumento general de evaluación para los textos. En ellos combina aquellos aspectos más formales y sistemáticos con los textuales y discursivos. Por esto nos parece interesante considerar la propuesta del Grupo EVA. Dicho instrumento recoge los distintos niveles de aproximación al texto y los relaciona y jerarquiza. En el instrumento podemos disponer de un repertorio completo y organizado de criterios de valoración del texto. Asimismo, este instrumento permite también guiar el proceso de aprendizaje de la composición escrita y formular los objetivos. La ventaja de poseer un instrumento de evaluación explícito, como el que se ha descrito, es que permite establecer unos criterios para juzgar los borradores y los textos. Los criterios que son compartidos y conocidos por profesores y alumnos. A pesar de los limitantes de todo esquema, su apreciable interés deriva de la posibilidad de conjugar los distintos niveles de aproximación al texto en un mismo marco y de la posibilidad de establecer relaciones entre ellos.

Como dijimos antes el proceso de comprensión y producción textual constituye el siguiente objeto de observación y análisis. Hemos visto que la evaluación formativa del texto busca criterios para poder observar y emitir juicios sobre las producciones escritas con el objetivo de mejorar esas producciones y mejorar

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

también el proceso de aprendizaje. El texto, dentro de este marco, es visto como un producto estrechamente relacionado con el proceso que conduce hasta él. Los distintos niveles de observación del texto permiten, en algunos casos, emitir hipótesis o bien comprender cuál ha sido el camino que se ha seguido para llegar hasta él. Y comprender, por tanto, dónde se sitúan los problemas del que lee como del que escribe. Existen dos formas de acceder al proceso de composición escrita. El texto, como indicador de las operaciones que se han seguido para producirlo (Schneuwly, 1988). Y el comportamiento del escritor mientras lleva a cabo la tarea de escritura. La evaluación del proceso de composición escrita se complementa así con la evaluación del texto. Claro que esto no lo explica todo, el texto final así como sus versiones en borrador, forman también parte de este proceso de composición e interaccionan con él. El objetivo de la evaluación del proceso de composición escrita será, por consiguiente, doble. Por un lado, se trata de desvelar dicho proceso, tomar conciencia de él, conocerlo y describirlo. Por otro lado, la evaluación puede proporcionar instrumentos para guiarlo, mejorarlo y adecuarlo a los resultados esperados. Muchos de los problemas que los alumnos tienen en la redacción se deben a una falta de apropiación de los conocimientos procedimentales. Ahora es necesario realizar investigaciones que nos permitan comprender en qué medida un trabajo sistemático dirigido a este tipo de conocimientos puede mejorar los textos resultantes. Otro asunto es la actitud de los alumnos respecto a la tarea de lectura y escritura. Para incidir en este proceso de lectura y composición textual, la evaluación formativa desarrolla un amplio repertorio de instrumentos que pretenden ayudar a alumnos y profesores en la toma de conciencia de dicho proceso. La generación de pautas de observación del comportamiento de los alumnos mientras lee y escriben. Cuestionarios para reflexionar sobre las acciones efectuadas, listas de pasos a seguir para leer y escribir un texto. La hipótesis con que trabajamos es que estos instrumentos pueden colaborar en el desarrollo de las operaciones de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

planificación, textualización y revisión del texto, así como de la capacidad de control sobre todas ellas.

La evaluación del proceso de aprendizaje es el objetivo de toda evaluación formativa. La finalidad de dicha modalidad de evaluación consiste en optimizar el aprendizaje de los alumnos. Con ese objetivo, el profesor se dota de medios para recolectar información fiel sobre el proceso que sigue cada uno de sus alumnos. Dicha información le permite planificar las actividades de aprendizaje, del gran grupo y de los alumnos individualmente. Se requiere secuenciar las informaciones y prever además el espacio para la evaluación formativa, que asegura a los estudiantes ser sujetos activos en este proceso. Con la evaluación formativa del proceso de aprendizaje se pretende que no solamente se tengan en cuenta los resultados terminales, sino que éstos puedan ser explicados y comprendidos, tanto por profesores como por alumnos.

El sujeto de la evaluación formativa se caracteriza por un rasgo que lo diferencia totalmente de la evaluación por objetivos. Es un sujeto plural, constituido por aquellas personas directamente implicadas en la tarea del aprendizaje. Aunque cada uno con una función diferenciada, los implicados de una forma más directa son los alumnos y el profesor. En un segundo plano, la institución escolar y las familias de los alumnos también participan de esta evaluación. La autoevaluación de los alumnos es el objetivo a largo plazo de toda evaluación formativa. La disminución progresiva de las distintas formas de heteroevaluación, aseguradas y gestionadas por el profesor, debe dar lugar a la implantación de un campo también diverso de formas de auto evaluación. En las cuales el alumno protagoniza un conjunto de conductas autorreguladoras directamente relacionadas con la situación didáctica. La producción de un texto y el aprendizaje de unos contenidos relacionados con la escritura.

Los alumnos serán, pues, los principales protagonistas de dicha autoevaluación, que puede tomar distintas formas dentro de una situación didáctica. Siguiendo la propuesta anterior podemos distinguir entre tres modalidades de auto

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

evaluación. La que llamamos evaluación mutua si se trata de evaluar el trabajo por otro alumno para poder luego intercambiar las observaciones realizadas (Bojacá, 2003). Coevaluación, cuando es el alumno quien la realiza individualmente para posteriormente ser comentada con el profesor. Y auto evaluación propiamente dicha, donde el alumno es el evaluador de su propio aprendizaje.

Si el sujeto es el profesor, cabe una evaluación global sobre el grupo de alumnos o bien una evaluación individualizada, que describa el proceso de cada uno de ellos. El profesor puede, asimismo, querer recoger información para reconducir la secuencia de aprendizaje, reformular los objetivos o diseñar de nuevo las actividades. Pero también cabe la posibilidad de que se proponga ayudar a los alumnos a descubrir sus propios logros y sus puntos flojos. Puede recapitular sobre el proceso seguido o decidir las actividades siguientes. En este caso estaríamos refiriéndonos de nuevo a la coevaluación. Existe una tercera posibilidad, resultado del planteamiento didáctico escogido. La evaluación que se lleva a cabo en el seno de la interactividad grupal durante el proceso de redacción del texto. En este caso, el sujeto es el pequeño grupo de alumnos en su actividad conjunta de lectura y producción de un texto escrito.

La evaluación, por ser una actividad que finaliza con la emisión de un juicio, se realiza siempre de acuerdo con unos criterios que actúan como referente o elemento de valoración: son los llamados criterios de evaluación. En la evaluación formativa, dichos criterios han tomado una especial relevancia, ya que se ha constatado que están en el origen de muchos de los problemas de aprendizaje de los alumnos. La evaluación formativa de los aprendizajes ha tenido en su origen, en la pedagogía por objetivos, y la sigue teniendo todavía en muchos casos, una orientación de "recuperación" inmediata de los fallos detectados. La apropiación de los criterios de evaluación por parte de los alumnos y su utilización de una manera operativa constituyen uno de los focos prioritarios de las prácticas escolares y de la investigación sobre estas prácticas.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Durante su actividad como escritores, los alumnos trabajan con dos tipos de criterios (Mas, 1989). Los lingüístico y los de realización. Los se refieren a las características del texto como producto lingüístico y se fundamentan en las distintas ciencias del lenguaje. A estos criterios los llamamos de buena formación o de resultados. Los de realización son los criterios que permiten gestionar de forma más consciente el proceso de comprensión y producción textual.

A menudo, con los alumnos, la primera formulación explícita a propósito de un texto concreto se expresa en términos de criterios de realización. Se trata de lo que se debe realizar para leer y escribir un texto y de cómo debe hacerse. A partir de estos criterios, puede ser más sencillo llegar a entender los conceptos teóricos por los criterios de buena formación, los que se refieren a las características del texto. Lo que es más importante, ser capaces de enunciarlos con sus palabras. Los criterios de evaluación son los que los alumnos y profesores formulan a partir de los dos tipos anteriores, con una finalidad meramente valorativa. Queremos subrayar el carácter interactivo y progresivo de dichos criterios. En el marco que presentamos, los criterios de evaluación ya no son un listado fijado por alguna instancia lejana y desconocida, sino que son enunciados elaborados y establecidos por los mismos alumnos y profesores. No se trata de normas, ni individuales ni colectivas, sino que los criterios de evaluación son el resultado de la relación que se establece entre tres factores. Las características del producto y del proceso que se va a realizar. La imagen que los sujetos se construyen a partir de los conocimientos que tienen. Y el nivel de conocimientos que se puede esperar ellos (Fayol, 1986).

Es un momento que en sí mismo el texto se constituye una importante fuente de aprendizaje. La evaluación formativa puede convertirse, como vemos, en un elemento motor del proceso de aprendizaje. Asimismo, y en coherencia con el proceso de aprendizaje, cabe destacar también su naturaleza dinámica. Los criterios de evaluación no serán sentencias fijadas de una vez para siempre,

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

sino que son algo provisional, que se reformula para que en cada momento constituya un instrumento útil y adecuado, no sólo para el profesor sino también para el alumno. Los criterios de evaluación serán necesariamente generalizaciones construidas por un proceso de abstracción a partir de observaciones concretas. Los alumnos observan los rasgos que caracterizan las producciones e intentan explicitar unos criterios. De ahí que la formulación de criterios de evaluación podrá tener distintos niveles de abstracción en función de la edad de los alumnos, del grado de apropiación de los conocimientos o de la dificultad del objeto analizado.

Se trata, pues, de formulaciones dinámicas y progresivas (Flak, 1994) que se corresponden con el momento y el nivel de aprendizaje de los alumnos. Vemos, por tanto, que para poder hablar con propiedad de evaluación formativa, debemos concebir los criterios de evaluación de una forma absolutamente distinta que en la evaluación sumativa o certificativa. Por este motivo el papel del profesor toma otra dimensión, colaborando con los alumnos en la elaboración y aplicación de dichos criterios. Es en estos aspectos donde pone el énfasis la evaluación formativa.

Consideramos instrumentos de evaluación a aquellos elementos externos que actúan de mediadores o de desencadenantes de procesos de autorregulación en las situaciones de aprendizaje. Son instrumentos en principio previstos y propiciados por el profesorado dentro del diseño de la clase, pero pueden llegar a ser utilizados por los propios alumnos de forma autónoma.

Del conjunto de instrumentos posibles, podemos distinguir claramente dos grupos. Unos son los instrumentos que llamaremos ordinarios, diseñados para que los alumnos aprendan los contenidos seleccionados. Pero que en muchas ocasiones son a su vez instrumentos que propician el diálogo entre profesor y alumno o entre alumnos. Porque se convierten en actividades generadoras de mecanismos de regulación y autorregulación propias de una situación de evaluación formativa. El otro grupo está formado por los instrumentos

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

específicos de evaluación, aquellos que están especialmente pensados para cumplir una función evaluativa. Estos instrumentos específicos constituyen un importante esfuerzo para prever las situaciones favorecedoras de los procesos de autorregulación e intervenir en ellas. Desde un punto de vista teórico hallan su justificación en las descripciones del proceso de enseñanza y aprendizaje que resaltan la idea de que las regulaciones y la comunicación necesarias en toda situación de enseñanza no siempre se consiguen de una manera natural es conveniente trabajar de forma explícita estos aspectos para asegurarse de que el aprendizaje se produce.

La toma de conciencia es un objetivo indiscutible de la evaluación formativa en el aprendizaje de la escritura. El alumno está aprendiendo a leer y a escribir, actividades que requiere el control de una serie de operaciones (Camps, 1994). Sólo es posible ejercer a partir de un determinado grado de conciencia y de unos conocimientos explícitos. Los instrumentos de evaluación específicos constituyen una ayuda externa en este proceso de aprendizaje de una actividad tan compleja y global como es la comprensión y la producción textual.

2.4 LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE UN PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA

La lectura y la escritura como objeto de estudio de un Programa formativo es apenas una reflexión natural en el proceso de diseño en comprensión y producción textual para la educación superior. El solo hecho de que se piense en lectura y escritura en la universidad tiene que ver con tres implicaciones. Primero con el volumen de los textos que en la universidad circulan permanentemente. Segundo con su complejidad de dichos textos. Tercero porque la lectura y la escritura son una fuente de conocimiento y aprendizaje y finalmente porque la universidad requiere como modo de existencia la investigación en que la lectura y escritura son el medio de intercambio de información y formación.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

2.4.1 La lectura y la escritura en la universidad

¿Por qué la universidad debe destinar cátedras a la lectura y la escritura? Acaso la normativa actual del Gobierno, no deja claro, de cierta manera, que la lectura y la escritura como objeto de aprendizaje son lo propio de la formación primaria y básica. Estos antecedentes suponen una transformación en la perspectiva de los enfoques tradicionales, que hacen el énfasis en la normatividad de la lengua a enfoques funcionales cuya comprensión de la misma, convertida en emergencia cultural, obliga la inclusión de los contextos de uso. La escuela, así pensada, debe alcanzar a formar sujetos con una perspectiva amplia, en la que lectura y escritura sean parte de la experiencia vital, es decir, de sus procesos de humanización.

Tenemos, en consecuencia, que asumir un modelo desde el cual proponer el trabajo con la escritura y la lectura, en el contexto de profesionalización, y necesariamente supone el establecimiento de unos límites. Pero estos cierres no implican que el trabajo de producción y comprensión textual tenga que efectuarse estrictamente sobre la base de las comprensiones mínimas que el Programa configura. Esta adopción es más una aportación metodológica, que lleva paso a paso al estudiante a crear relaciones en distintos niveles de complejidad, niveles que van desde los reconocimientos de las macro y las microestructura textual, implicando distintos niveles de inferencia, hasta llegar al análisis crítico, lo que en términos cognitivos supone la realización de distintas tareas de pensamiento.

Se entiende por qué la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad es pertinente cuando reclama más eficiencia en sus lectores y productores de textos. Máxime cuando en el medio circulan, con mayor emplazamiento, instrumentos culturales como la televisión, cine, música, Internet entre otros sistemas predominantemente orales. Las consecuencias de este predominio de

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

instrumentos culturales sobre el texto impreso, han sido objeto de estudio y análisis.

"Sólo una minoría que usualmente esta conformada por las personas que terminaron, al menos, sus estudios secundarios, leen en forma adecuada. El resto tiene un dominio elemental de la lectura, y probablemente aprendió a leer después de tener acceso a la radio y, en los años recientes, a la televisión. En vez de haber pasado de un predominio de la comunicación oral a una cultura con fuerte presencia del texto, sobre la cual se impusieron gradualmente los medios de comunicación audiovisual, como fue la secuencia europea, en Colombia pasamos directamente de la voz viva a la radio y la televisión. Mientras en Europa una gran parte de la población se había acostumbrado a usar el libro para educarse, informarse o divertirse, y al llegar los medios audiovisuales pudo conservar buena parte de sus hábitos de lectura, en Colombia la gente se acostumbró a informarse y divertirse mediante la radio o el televisor, sin que se desarrollan la infraestructura cultural y los hábitos de uso del tiempo libre ligados al libro" (Melo, 1994: 75).

A la universidad llegan los jóvenes con una experiencia lecto-escritural que, si bien, no se traduce en acciones y actitudes pertinentes en el ámbito universitario, sí permite reconocerlos como usuarios de estos saberes. Si bien es cierto, que el mundo escolar tiene intereses, sobre el conocimiento, orientado hacia los procesos de formación e inclusión cultural. En la Universidad la pretensión es generar conocimiento, al tiempo que se conocen las gramáticas de los saberes específicos. De esta manera la lectura y la escritura son cruzadas por particularidades inherentes al contexto. Particularidades entendidas como habilidades cognitivas y actitudinales, que promueven las conductas propias de pensamiento creativo y autónomo.

La lectura y la escritura constituyen instrumentos mediante los cuales docentes y estudiantes se toman la palabra. Las ideas que suelen circular en el ámbito escolar son, por lo general, las ideas de otros, re contextualizadas y resignificadas. Estos procesos en los que tienen un efecto importante los mecanismos de circulación de la información, fragmentos de obras, fotocopias

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

de fuente imprecisa. Crítica de autores más que las fuentes mismas, baja circulación de revistas científicas y de divulgación. Bajo nivel de publicación y de circulación de la producción por parte de docentes y estudiantes. En un marco como éste nada parece más importante que revisar las comprensiones que tenemos de ciertas realidades, los consensos a los que somos capaces de llegar como comunidades académicas. Por eso hay que apostarle a la escritura como un ejercicio de construcción de pensamiento. El ámbito universitario, más que ninguno otro, debe promover el uso de la palabra como la mediación fundamental en los procesos de humanización. Máxime cuando de producción de conocimiento se trata. La universidad debe ser un espacio para la reflexión y la discusión de los grandes temas cuyo efecto sobre la construcción del tejido social y cultural es necesario pensar de manera propositiva y con anticipación.

El saber de la experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad. Un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética, un modo de conducirse y una estética, un estilo. Por último, tiene que ver con la vida buena entendida como la unidad de sentido de una vida humana plena. Una vida que no sólo incluye la satisfacción de la necesidad sino, sobre todo, aquellas actividades que trascienden la futilidad de la vida mortal. El saber de experiencia enseña a vivir humanamente y a conseguir la excelencia en todos los ámbitos de la vida humana. En el intelectual, en el moral, en el político, en el estético, etc” (Larrosa: 1998).

La enseñabilidad de los saberes y educabilidad del sujeto, cuestiones ligadas a las construcciones curriculares y a los contextos, son las tensiones generadoras de la reflexión pedagógica. Junto con los procesos de producción y comprensión, constituyen las particularidades del profesional que se forma en nuestras universidades.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

2.4.2 El objeto de estudio del Programa formativo

El texto es la unidad básica de trabajo del Programa en el diseño formativo. Ella atraviesa lo transversalmente, el proceso de diseño en que estamos empeñados, se asume como una herramienta de análisis, que permite interpretar y producir sentido, en todas las topologías textuales. La calidad de los textos, determina el éxito o el fracaso del Programa. Los textos son un instrumento, en el momento del diagnóstico, los convierte en un punto de partida, como el de llegada. Son textos, los materiales para su disposición didáctica; alrededor de ellos giran los procedimientos, la manera como se evidencian los objetivos es a través de textos. Las producciones de los estudiantes y las evaluaciones de los profesores son producciones textuales. Conocer su naturaleza, sus elementos constitutivos, los procesos que aseguran su configuración en eventos específicos como la lectura y la escritura es imprescindible en un proceso de diseño curricular.

El texto es la expresión del discurso dispuesta, en un conjunto organizado de enunciados con una organización de sentido específica como lo es en el contexto académico. La descripción del texto desde la lingüística textual (Van Dijk, 1986) y desde la corriente teórica denominada análisis del discurso ha permitido una aproximación a la caracterización del fenómeno comunicativo como objeto de enseñanza-aprendizaje. (Beaugrande y Dressler 1981). El texto no es una secuencia de frases como lo señalan las percepciones empíricas de los estudiantes. Es un evento de comunicación cuya unidad básica la constituyen los enunciados en el encuentro con el sentido. Los textos académicos son un conjunto de prácticas de naturaleza significativa que circulan dentro de las aulas de la escuela y fuera de ellas. Los textos generan múltiples intercambios de sentido con diversos formatos discursivos académicos. Tales como ensayos, artículos, tratados, crónicas, relatos, diálogos, diccionarios, enciclopedias, cartas, sentencias, compilaciones,

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

conversaciones, comentarios etc. Las reflexiones que nos hacemos en el interior de la conciencia también son textos. Aunque nunca las comuniquemos a nadie. El recuerdo, las imágenes que guardamos en el subconsciente son enunciados textuales, etc. A través de ellos se informa, se comentan exponen y se difunden ideas científicas, artísticas, cotidianas y culturales. Un texto es una actividad lingüística concreta, una elección lingüística frente al sistema virtual que ofrece la lengua (Adam, 1985).

En los textos académicos se concitan viejas y nuevas teorías en busca de oportunidades de sentido. A partir de las cuales se fortalecen como vigentes o por ser viejas, o presentan con más fuerza su sentido de nuevos fríos significativos (Poglioti, 2000). En este contexto se da el encuentro de la palabra comprometida que militante busca adhesiones, hace apertura de nuevos frentes de discusión. Allí nacen consignas, que fortalecen coyunturas inmediatas, llena de renovadas proclamas ideológicas. Algunos textos se presentan aferrados a enunciados lingüísticos, escamoteando la necesidad de mantenerse fuera del alcance del olvido. Ellos son textos que critican y enfrentan lo ya establecido desde sus posturas, que crecen y configuran su sentido en las contra argumentaciones a lo oficial. A partir de allí ratifican su existencia en la equidad de sus criterios, sustentando el ejercicio de la diversidad. Los textos académicos, procesan novedosas preguntas que se fundamentan en los contextos en formación. Allí se originan situaciones para la inauguración de nuevas continuidades semánticas, objeto de conocimientos recientes que se deslindan de otros, que antes se presentaban como objetos independientes. Aislados por otros ámbitos de significación que ahora pretenden atención plena e individualizada.

En los textos académicos circulan verdades con certificaciones ya demostradas en las bolsas de valores de la historia (Barthes, 1986). Pero estas verdades están dispuestas a buscar desertificación de la misma, para resurgir en contextos históricos rodeados de nuevos enunciados que los acerquen más

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

a la gente y sus desempeños en el devenir cotidiano. La lengua se configura a partir de los sonidos del lenguaje, ellos se agrupan en unidades guiadas por la composición morfológica de la lengua (Álvarez, 1978). Es a partir del morfema donde comienzan a reconocerse unidades significativas portadoras y generadoras de sentido. Ellas son captadas en el proceso de lectura a través de la palabra, unidad en la que se pueden articular sintagmas nominales o verbales, (Chomsky, 1957). Ellas son verdaderas estructuras consideradas unidades mayores de la oración, porque en ellas se conforma el sentido que las micro estructuras del texto dando cohesión al escrito (Bonilla, 1992). En dichas unidades se propone, se fundamentan referencias, en torno a los argumentos de lo consignado en un escrito argumentativo, de acuerdo con las demostraciones del texto y la intencionalidad del autor.

Los textos académicos son una organización de enunciados en la cual se evidencian los conceptos que sobresalen en las estructuras del texto (Martínez 1998). En ellas se significan conceptos complejos y elementales en los que se sustentan los enunciados. Se compilan los elementos que configuran la significación de lo que se quiere expresar haciendo uso de economías de representación en las cuales se reconocen modelos de intertextualidad (Campos y Gaspar, 2001). Los conceptos de un escrito provienen de otros textos, no es la primera vez que se mencionan pero ahora están allí, sustentando los enunciados del texto, relacionándose con otros e inaugurando sentidos no antes planteados. En los términos que la nueva asociación ha configurado en pleno ejercicio de sentido para producir significación en un nuevo contexto. Allí es factible ubicar un origen común, pero captando elementos diferenciadores en cada uno de ellos, en los que se determinan las singulares aperturas del texto, en términos de aproximación a sus estructuras subyacentes. Los conceptos que habitan en nuestra conciencia se relacionan en cada uno de los enunciados con los que se configuran en el escrito que estamos leyendo. Pero el sentido no es completo sino se relaciona con otras unidades enunciadas que

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

hacen próxima la significación dispuesta en una estructura enlazada por diferentes niveles de negociación de sentido (López, 1998)

En la configuración de un texto académico universitario no se realiza un ejercicio inocente de relación de conceptos a partir de los enunciados, con los que se configura lo escrito. Existe cierta parcialidad, en beneficio de unos conceptos que cohesionan el texto haciendo legible su sentido. En la lectura se construye la significación, más allá de la decodificación sonora de las organizaciones fonéticas con las que se constituyen unidades sintácticas mayores. En ellas se consignan una serie de predicaciones y referencias asociadas a la construcción de significados. Es posible diferenciarlas unas de otras, aislarlas en unidades de contenido independientes, es posible denominarlas temas (Adam, 1975).

Cuando un lector desliza su mirada por los grafemas con los que se organiza un texto sin captar unidades de contenido, se está quedando en el nivel más superficial de lectura. A pesar de su esfuerzo no puede encontrarse con lo que está leyendo. Se está quedando en el umbral de la lectura, en donde capta los sonidos, pero no configura las imágenes que le permitan identificar unidades temáticas, en las que se estructura el contenido de un escrito. Cuando no es posible responder con claridad, qué conceptos evidencia la lectura del texto, el lector no puede centrarse en las unidades de contenido ofrecidos por el texto y configurar un contexto. Allí es posible la construcción de razonamientos hipotéticos. A partir de múltiples predicaciones en las que se afirman múltiples referencias con las que se construye el sentido de los textos en la mayoría de las ocasiones, pero especialmente aquellos de naturaleza expositiva y argumentativa (Martínez 2004).

En todos los textos, especialmente en los que circulan en la universidad, la intencionalidad del autor es sometida a diversas pruebas. En ellas corre el peligro de ser desconocida pasando desapercibida, o lo que es peor, ser

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

distorsionada o asumida solo parcialmente. Sin la continuidad y precisión semántica que el proceso de lectura debe establecer.

"El horizonte de la lengua y la verticalidad del estilo, dibujan pues para el escritor una naturaleza, ya que no elige ni el uno ni el otro. La lengua funciona como una negatividad, el límite inicial de lo posible, el estilo es una necesidad que anula el amor del escritor a su lengua" (Barthes 1976:74).

El intercambio lingüístico que se establece con el texto que estamos leyendo aparece como un tráfico unilateral en el cual no hay intercambio de información y sentido. Si no se procura el intercambio conceptual de significados, que se relacionan en el proceso de lectura. Como consecuencia de lo anterior se está asumiendo un significado apenas parcial, focalizado, a aspectos que como lector. A lo que apenas le han llamado la atención. Es así como se va configurando un sentido del texto extremadamente reducido al ámbito de unos intereses parciales, circunstanciales o momentáneos. Sin captar la intencionalidad del autor, ni establecer las relaciones conceptuales que el autor dispuso en la propuesta de lectura. La intervención de sus esquemas mentales que esperamos del encuentro entre el lector y texto en los ambientes universitarios no se realiza (López, 1998).

La lectura de textos académicos universitarios implica un esfuerzo adicional del lector, la de hacer evidente la intencionalidad del autor. Un texto es producto de un conjunto de implicaciones políticas, académicas, ideológicas, epistemológicas etc. Esta competencia textual lo compromete a desentrañar la lectura en el que subyace su postura ideológica e intereses, a partir de allí se enlaza su postura crítica frente a lo significado en lo leído.

El problema no es simplemente preguntarse qué quiso decir el autor del texto. Porque además de lo que dice, su encuentro con el contexto deja consignadas cosas que ni él mismo autor sospechaba, que estaba diciendo. De allí que la intencionalidad del autor debe ser rescatada y construida en cada proceso de lectura. Los textos académicos especialmente en la universidad requieren de un

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

lector interactivo porque para que se convierta en fuente de conocimiento. El proceso de lectura debe involucrar los conocimientos del lector realizando una confrontación crítica, no es lo que el texto informa; lo que logra transmitir sino las sugerencias que inscribe en el lector que se ha acercado a él, para aprender.

2.4.3 La lectura en la universidad

La lectura en los centros de educación superior tiene propósitos formativos investigativos e informativos. Ella requiere de un lector interactivo, un verdadero trabajador de la lectura, de su capacidad para transformarla. Porque lo que cuenta en un proceso de lectura no es lo que el texto informa, lo que logra transmitir; sino las sugerencias que inscribe en el lector, aquello que suscita en él. El conjunto de enunciados y representaciones que como lectores vamos construyendo al realizar las comparaciones con los conceptos que ya conocemos. Es la capacidad evocadora del proceso de lectura, el texto señala cimas a conquistar, senderos imprevistos que al ser recorridos permiten elaboraciones nuevas y propias. El intercambio intertextual realizado en el acto de leer, puede llegar más allá de la obtención de conocimientos, para encontrar nuevas formas que permitan construir propuestas originales. Por esto leer es una forma de reconocernos a nosotros mismos.

“En última instancia nadie puede escuchar en las cosas, incluido los libros, más de lo que ya sabe. Se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia” (Nietzsche, 1976).

Cuando realizamos mediante la lectura, un movimiento de desdoblamiento intelectual sobre lo que sabemos en comparación con lo que el texto ha articulado textualmente somos lectores activos. En un escrito nos reconocemos en lo que leemos....y prendemos luces para ver lo que para otros lectores ha pasado desapercibido (Henaó, 2002). El texto hace presencia en nuestro lenguaje de lo desconocido tanto, en el lenguaje como en el pensamiento. El

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

mundo es significado en los textos, pero es el encuentro con la capacidad de asociación del lector, lo que pondrá los dispositivos de generación de sentido elaborando los nuevos pensamientos como nuevos conocimientos. La lectura se convierte en un proceso de aprendizaje en el cual tenemos como punto de partida unos conocimientos previos que son sometidos a múltiples reflexiones en procura de su transformación en nuevos conocimientos (Araujo, 2002). Siempre que leemos y comprendemos lo leído obtenemos a diferentes niveles algún tipo de conocimiento como producto de la participación en los procesos de construcción de significación, que como lectores hemos inaugurado en el ejercicio de comprensión.

Para los fines de nuestro argumento sabemos que la construcción de procesos de significación no es la misma en todos los lectores. Ella comienza cuando el lector detiene su atención, en un concepto, o la relación de dos o más de ellos. Con los que se puede configurar un argumento factible de enlazar con otros en torno al sentido que constituye la totalidad del texto. Este ejercicio de interpretación y valoración de los enunciados dispuestos en el texto van a ocasionar juicios y valoraciones de naturaleza hipotética. La interpretación puede ser de carácter provisional, en los que cabe ser rechazados al no ser compartidos. O también pueden ser confirmados abriendo nuevas aperturas o simplemente cerrándolas.

“Cada área del conocimiento, cada ámbito de uso produce distintas formas textuales y exige el dominio de ciertos elementos lingüísticos y elementos de cohesión y de coherencia que son los que permiten organizar y presentar los contenidos de manera tal que logren expresar determinadas finalidades comunicativas a una audiencia particular”
(López, 1999:22).

Los procesos de construcción de significación están sujetos a una concepción de la comprensión de lectura y escritura. Según la cual, dichas construcciones son intencionales, interactivas, graduales y estratégicas. La intencionalidad de lector se fundamenta en los propósitos que él tiene al leer. Qué se propone

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

averiguar, cuál es la búsqueda que ha emprendido y cuáles son sus pretensiones al leer, qué quiere confirmar o conocer. La lectura es un proceso interactivo porque requiere la participación activa del lector asumiendo la construcción de procesos de significación. A partir de las aperturas cognitivas que el contexto intelectual del lector, impone desde otras lecturas y reflexiones en las cuales se construye la intertextualidad. El sujeto de la lectura inicia una confrontación de su saber, con los saberes del texto. En el cual los enunciados del texto son sometidos a diferentes referencias enunciativas, que constituyen el acervo intelectual del lector. Los nuevos conocimientos no van a aparecer desde los primeros renglones, sino que son un proceso gradual en el cual es abordado un enunciado. Se lo cuestiona, se lo hace objeto de reflexión y confrontación, hasta que se produce un salto cualitativo en el cual aparecen los nuevos conocimientos.

Finalmente la construcción de procesos de significación es de naturaleza estratégica. En tanto que el lector incursiona en el laberinto del texto buscando una salida que enriquezca sus significaciones con respecto a unos conocimientos adquiridos en un proceso de desarrollo cognitivo. Ahora viene a participar un nuevo texto y las evocaciones sugeridas por él (Arnau, 2002). En los textos escritos se evidencia la continuidad semántica, en cual el intercambio lingüístico es asumido por el lector en un proceso de lectura. En el proceso de lectura se enfrentara con un conjunto de significados, posibles de relacionar. En el caso de no encontrarse dichos significados, hacen del acto lector una acción parcial y unilateral. En la cual sólo capta, algunos aspectos de la significación que el proceso lector emprendido le ha permitido configurar un sentido del texto parcializado. No captando la intención del autor, ni establece las relaciones conceptuales que el texto configuró. El lector ha asumido sólo una parte de él, sin una continuidad semántica, que en vez de acercarse a su sentido, se aleja cada vez más de él. En una pasividad interpretativa, no generada por el texto sino por un proceso de lectura. El resultado de este pobre

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

proceso son las escasas implicaciones, de un lector distante, en las cuales se dice lo que se imagina o se quiere significar, sin realizar una confirmación hipotética dentro de las estructuras del texto, confirmando o rechazando la estrategia de significación elegida.

Examinemos minuciosamente este problema. En cuando entendemos sólo una parte de un texto es entonces cuando podemos reconocer en el proceso inapropiado de lectura. Ella es producto de la incapacidad para interactuar con la propuesta de organización textual, de quién estructuró el texto. Su saber se intenta conquistar en el llamado proceso de lectura. El lector que no lucha es totalmente carente de las habilidades para perseverar en la lectura del texto. Hay que insistir hasta descubrir su propia estructura. Este es un lector que aferrándose totalmente a sus concepciones y esquemas de lectura no encuentra una feliz realización, tiende a abandonarla como a cualquier artículo de consumo. Cuando el texto no nos brinda el gusto buscado en un intercambio vendedor cliente. El texto es rechazado porque en él, no se encuentran las significaciones esperadas. Allí no hay espacio para lo nuevo, el lector no se apresta para un descubrimiento que le obligue a cambiar sus esquemas cognitivos con los que preside sus prácticas de lectura no asume el proceso de lectura. No se espera que el texto diga lo que sabe y escribe construyendo sentido, sino que se espera que el sentido del lector sea confirmado en el texto en el cual se selecciona la información en torno a lo ya conocido, y se rechaza el conjunto de significados que el texto invita a adoptar. Hay otro aspecto, entre tantos; es que la lectura de textos académicos en la universidad requiere de un conjunto de hábitos lectores. Estos rompen necesariamente con la forma de relacionarse en la modernidad con las estructuras textuales en las cuales se exige de los textos, el máximo de economía en la significación. La cual es llevada al pensamiento, a la asimilación del mensaje que se quiere comunicar sin dilaciones de ninguna naturaleza. En este tipo de estructuras se va desarrollando una aptitud consumista preocupada

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

por satisfacerse inmediatamente. Sin el más mínimo esfuerzo, sin riesgo alguno, en las aperturas del texto. Esta pretendida interpretación rápida propicia la ilusión de una asimilación inmediata de haber leído. Cuando interpretar un texto es mucho más que el consumo de una estructura mensaje predeterminado a una recepción masiva (Nietzsche, 1978 citado por Zuleta).

Frente a un texto, los procesos de lectura operan cuando el espíritu del que lee se convierte en productor es abierto constante. Cuando es poseedor de grandes ideales, es poseedor de una gran capacidad de trabajo y dedicación. Como un rumiante tiene la capacidad de deglutir, de volver a masticar lo ya comido. Sin una juiciosa, exhaustiva y atenta lectura en el que se examinen todos los elementos implicados en el texto con la totalidad. No es posible iniciar un auténtico proceso de interpretación de lectura sin esta relación. Porque luego, el lector deberá transformarse, cuando se pasa a la crítica oposición. Al contrastar el texto leído con los conocimientos y esquemas mentales, con las vivencias que operan en el lector. Por último el espíritu del lector se debe transformar en ente activo y desarrollar toda su creatividad. La capacidad de derivar en estado de alerta, en el sentido de los hallazgos conceptuales buscados, en los cuales hace ejercicio de su ingenuidad espontaneidad para atreverse a inventar (Zuleta, 1978).

“Ahora, el pensamiento funciona con las tres categorías: la capacidad de admiración (idealización, trabajo o labor); la capacidad de oposición (crítica, rebelión), y la capacidad de creación, sin oponernos a nada (juego, inocencia, rueda que gira. El espíritu es las tres cosas; solo si esas tres se combinan funciona el pensamiento filosófico, cuando cualquiera de las tres se enuncia sola, es una determinada frustración, una filosofía sombría, un dogmatismo o una idealización de cualquier otro tipo, o una filosofía rebelde que no es mas que rebelión, o es también una filosofía que no tiene ni apoyo en aquello a lo que busca integrarse, ni en aquello contra lo que lucha, sino que se predica solo como juego, y que, como juego, solo es anarquismo vacío” (Zuleta,2001:24).

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

El encuentro entre el lector el texto en el contexto universitario requiere de un esfuerzo total de interpretación. En el cual la plenitud de los sentidos del lector encuentre los del texto. Si existe una interpretación parcial o desfigurada de los elementos dispuestos en el texto no será penetrado el sentido por que el lector no se apropiará la lengua que el texto habla. Por eso leer es trabajar, producir sentido. Leer es transformar los enunciados ofrecidos por el texto con el uso adecuado de unos recursos cognitivos en la búsqueda del sentido existente en el texto.

De estas circunstancias nace el hecho de que los enunciados consignados en el texto son generadores de un lenguaje que puede no es compartido con el lector pero si corresponde a este la obligación de descifrarlo. El texto es un sistema de valores (Álvarez, 1998) sustentados en los enunciados del texto y es en el proceso de lectura en el cual los valores existentes en el lector van a ser confrontados por los que el texto comporta. Cuando leemos sobre el concepto de mercancía en el Capital de Marx los conocimientos sobre el concepto estudiado se van a modificar sustancialmente debido a la profundidad del escrito.

Si nos aproximamos a la lectura del texto más importante de Cervantes encontramos lo siguiente. El quijote es un hombre maduro, el hombre que ha fracasado en todo durante la vida, que no ha sido más que un fracaso. Él no se resigna a la vida cotidiana y prefiere salir, y salir quiere decir muchas cosas. Nacer, enloquecerse, desadaptarse, aventurarse. Entonces, Cervantes construye todo el comienzo del quijote con la imagen del hombre cotidiano, por parejas de oposición; una cosa verdaderamente extraordinaria, una estructura muy armoniosa.

"Y tenía en su casa un ama que no pasaba de los cuarenta y una sobrina que no llegaba a los veinte, y se pasaba las noches de claro en claro y los días de turbio en turbio leyendo libros de caballería—todo cae en oposiciones, _hasta que cayo en la más en la más extravagante idea que hubiese dado loco alguno y fue que pareció le conveniente y necesario, así

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

como para el aumento de su honra como para el servicio de su república, hacerse caballero andante” (Cervantes citado por Zuleta).

El lector que no logra una comunicación empática con el texto que está leyendo, no ubica las situaciones que hacen del texto un tejido de significaciones contextuales. El modo de existencia del contexto es la situación, es su escenario, allí se muestran sus definiciones más relevantes en los primeros planos. La situación muestra los elementos con los que se genera sentido en el contexto, en tanto que el lector establece las relaciones haciendo que de ellas surjan enunciados con los cuales se configura el sentido (Gutiérrez, 1999). Si no se reconocen las situaciones en las cuales actúa el contexto no se captan los enunciados sugeridos por el texto de manera precisa. Se captan invadidos por premisas que independiente de su veracidad, obligan al texto a concluir indagaciones, no imaginadas por el autor del texto, dando paso a una interpretación precaria o distorsionada.

2.4.4 La escritura en la universidad

Cuando se habla de escritura de textos universitarios es preciso reconocer unas líneas de reflexión sobre aquello de lo que tratan los textos. Se suele responder con una afirmación según la cual: los textos significan la realidad. ¿Pero que es entonces la realidad? La realidad es una síntesis de múltiples determinaciones (Marx, 1976). En los textos universitarios no se transparenta lo real sino que aparece en ellos una nueva síntesis que es la que la escritura imprime en el texto escrito. Existe una compleja reelaboración semiótica en la que el sujeto recoge significaciones para verterlas en un proceso llamado escritura.

“No son necesariamente reproducciones exactas. Hay que prever ciertas deformaciones debidas al carácter especial del espejo; el espejo puede ser cóncavo o convexo, brillante etc. Las imágenes de las ideas no son en modo alguno idénticas, a las ideas mismas. Y son precisamente las imágenes de las ideas y no las ideas mismas lo que constituye el objeto de la gramática” (Hjelmslev, 1976:79).

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

No existe transparencia entre la escritura y la realidad así como tampoco entre escritura y el pensamiento. Nuestra conciencia es una continua circulación de significaciones. En la conciencia son seleccionadas algunas y dispuestas en forma de enunciados, para estructurar un nuevo orden de significaciones; el texto escrito. Escribir es consignar los textos que significan en el interior de nuestra mente haciendo uso de lecturas anteriores. La escritura, no es, no puede ser un mero instrumento sino un proceso ordenador cohesionador de saberes. Un proceso semiótico reestructurado de la conciencia (Jurado, 1996). El texto académico universitario busca significar la realidad. Pero ella es cambiante, multiforme, discontinua. Cuando es articulada en el discurso, no logra la plenitud. Los ajustes que la singularidad de sus sentidos reclama en un acto que resulta vital para el libre ejercicio de la comunicación. El pensar y lograr acuerdos sobre el sentido de la realidad en la escritura se logra en un sinuoso proceso. Allí se encuentran un conjunto de procesos que tienen que ver con la estructura semántica y sintáctica del texto, el léxico que hace parte del repertorio lingüístico se pondrá al servicio de las estrategias que buscan las estrategias de coherencia y cohesión que le van a otorgar unidad al texto.

"Cuantificadores (conjunciones, frases conectivas), pro nominalización (anáforas y catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto. Por ejemplo en el texto descriptivo no están presentes, generalmente, las marcas temporales; priman las marcas espaciales. En el texto narrativo priman, generalmente, las marcas temporales (hechos organizados en el eje del tiempo). En el texto argumentativo prima cierto tipo de conectores casuales" (Jurado, 1998:76).

Los conceptos que en la micro estructura adquieren la forma de enunciados en forma de proposiciones. Ellos han sido sometidos a diversos procesos de interrelación textual. En los cuales se han relacionado con otros textos como producto de lecturas anteriores, del dialogo, la conversación o la vivencia en las relaciones interpersonales. También de las relaciones del sujeto que escribe

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

tiene y sostiene con la realidad. La intertextualidad permite que las diferentes voces con las que se han configurado el texto se transformen. En los diversos enunciados que más tarde producirán un texto. Las enunciaciones son tamizadas en el sentido del texto que se quiere construir.

De estas y otras páginas resulta que en los enunciados se harán presentes múltiples referencias como la época, la cultura en que se ellos inscriben. En ellos se sustentan las proposiciones, citas, fechas, referencias indirectas y todas las marcas que resulten pertinentes a la producción textual. Todo esto depende del ejercicio, del desempeño enciclopédico propio del que escribe.

De la misma manera la iniciación de los procesos de escritura tiene lugar en la consulta de varios textos así se trate de vivencias, que también son textos. Un texto se puede escribir a partir de opiniones, en el cual los enunciados que se están configurando asumen el orden de las adecuaciones textuales. En el contexto universitario se determinan unas condiciones óptimas cuando se pertenece de manera legítima a las comunidades académicas. En las que se construye sentido en busca de nuevos conocimientos. El sentido en que otras organizaciones textuales han orientado su trabajo significando lo que quieren decir. Pero cuando se pertenecen a otros contextos en los cuales no se alcanza la lucidez para participar de acuerdo con la pertinencia argumentativa que la producción textual lo exige es preciso asumirla para poder participar del intercambio textual. Allí también hacen su aparición los componentes ideológicos o políticos que hacen presencia en el contexto en que tienen lugar los múltiples actos de escritura y el uso social que se hace de los mismos

"La comprensión textual se basa en la comprensión contextual. Los componentes cognitivos morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones pueden alumbrar el sentido del texto" (Habermans, 1980:128).

Sin embargo por medio de la especulación oral no es posible el desarrollo de la academia y de la ciencia. La escritura ha de convertirse en la práctica

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

reguladora de la comunicación en el contexto académico. Pues sólo así puede instaurarse la interlocución académica y científica y abrirse el camino hacia la instauración de nuevos conocimientos, rebasando las formas legitimadoras de saberes ya conocidos.

“La exposición oral apoyada en la exposición escrita asegura la cohesión de los procesos cognoscitivos y dinamiza la emergencia del sujeto epistémico necesario en la academia universitaria” (Jurado, 1996:96).

De todos modos, cuando los procesos de representación y significación semiótica se llevan a cabo por y gracias al lenguaje y en este proceso de representación evalúa sus dominios cognitivos. El desarrollo cognitivo, en sentido estricto, se refiere a las estructuras de pensamiento y de acción que el joven adquiere constructivamente en activo enfrentamiento con la realidad externa (Habermans 1980). La habilidad para asumir la escritura de textos académicos universitarios esta ligada al ejercicio del desarrollo cognitivo. En el sentido de quien se enfrenta a la escritura de un texto complejo requiere de herramientas que le faciliten emprender los procesos de la textualidad. Ella es producto del encuentro del que escribe el texto y el contexto, con el propósito de generar las significaciones que la construcción textual implica.

Debe quedar bastante claro que las herramientas cognitivas y la habilidad para operar productivamente con ellas son producto del desarrollo evolutivo de la inteligencia. En los marcos de las formaciones sociales y culturales en la cual aparece el pensar, como una habilidad en la cual la inteligencia actúa sobre la experiencia con un propósito (De Bono, 1992). Dicho desarrollo de la inteligencia se potencializa en cada sujeto de manera distinta. Esto va haciendo del encuentro con el texto un evento singular en el que se obtienen beneficios diversos elementos, asociados al manejo de los recursos cognitivos. En contextos específicos y con desempeños diversos de acuerdo con la calidad y los recursos con los que se maneja el proceso de composición escrita. Las herramientas cognitivas tienen su origen en el ejercicio de la comunicación en los marcos de la convivencia. Ellas tienen características universales en el

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

sentido que hacen parte del acervo lingüístico de la humanidad. Como la capacidad para producir signos y representar significativamente realidades mediante materiales que adquieren la característica de convertirse en lenguajes. Con los que se estructuran prácticas discursivas en contextos socioculturales diversos, pero con los mismos resultados consensuales (Maturana, 1994).

Debemos comprender que las habilidades cognitivas son producto de procesos de mediación en la búsqueda que ejercen todos los humanos. Al asumir, los procesos de socialización en diferentes ámbitos como la familia y la escuela. Con los azares propios de cada una de las edades y estadios del desarrollo mental. En cada sujeto ocurre un conjunto de procesos en los cuales el conocimiento es construido. En una serie de actos que son leídos y almacenados en la memoria semántica, como profundamente significativos. Pero que pueden ser agotados o reconstruidos con un nuevo sentido dadas las implicaciones de los sujetos cada uno de los contextos. En ellos el significado se elabora convirtiéndose en habilidad, que con el uso se perfecciona. Ningún sujeto es generador de la cultura en la que construyen sus significados. Las formaciones sociales son pre-existentes y con la ayuda de los adultos y sus pares se van instaurando las formas y los dominios que caracterizan su estructura cognitiva. La capacidad cognitiva se va poblando los diferentes lugares en los que se apropia la cultura y el reconocimiento del sujeto en la misma (Berger y Luckman, 1968).

De estas y otras páginas resulta que la socialización de la realidad se perfecciona mediante el intercambio con adultos y otros niños. La socialización aparece cuando comienza a nombrarse y a relacionarse con múltiples referentes a través de diferentes enunciados lingüísticos. Los usos lingüísticos diversos, que tiene como resultado el constituirse como herramientas del pensamiento, con las cuales se va a interpretar la realidad y a modificarla de acuerdo con unos intereses. En el intercambio se imprime un sello característico a cada una

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

de las acciones que tienen como eje constitutivo e integrador el lenguaje. De esta forma el sujeto va construyendo su historia personal y con ella se inserta a la historia filogenético de la humanidad. Al tiempo que construye y reconstruye significados, va realizando la apropiación de complejos sistemas cognitivos. Estos a su vez le van a brindar mayor eficiencia en el ejercicio de los dominios significativos. Siempre que esta vez, sus esquemas mentales enfrenten problemas de significación y los resuelvan, mejorando su capacidad cognitiva para enfrentar las producciones textuales.

“El significado de una palabra constituye un acto de pensamiento... Sabe que la lengua combina la función comunicativa con la de pensar” (Berger, y Luckman, 1968:28).

Ahora es posible determinar procesos en torno a la interrelación de las herramientas cognitivas que son promovidas y proporcionadas por y gracias al lenguaje. Ellas se adquieren en un proceso de interacción social nivel ínter psicológico en el cual es acompañado por diversos mediadores en diversos contextos textuales hasta un nivel intrapsicológico y posteriormente los sujetos enfrentaran diversos complejos textuales diálogos, ordenes, consejos, lecturas, juegos. Todos los eventos en los que participamos con el lenguaje nos proporciona la capacidad de descontextualizar (Vygotsky, 1989).

2.4.5 El texto como fuente de aprendizaje

En la lectura y producción de textos académicos universitarios es de singular peso la calidad de los mediadores en la adquisición de destrezas cognitivas. Estos pueden ser docente madre o tutor en las interacciones entre el niño y la cultura. Es claro que la calidad de los mediadores tiene una relación directa con el nivel de desarrollo cognitivo, mucho más si tenemos en cuenta que los intercambios interpersonales en la escuela son en su mayoría, de tipo lingüístico. La calidad de ellos determina los niveles de negociación e intercambio de sentido, teniendo como consecuencia una experiencia exitosa o

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

no. El entorno en la comprensión o producción textual en los contextos que configuran en las comunidades académicas, en el interior de las universidades se forman propiciando un ambiente. Este actúa como mediador en los propósitos de asimilar conocimientos, destrezas y valoraciones en torno a las cuales se emprenden las búsquedas por donde se encaminan los saberes.

Dentro de este marco ha de considerarse que un sólido ambiente de lectura universitaria implica como mínimo ayudar a los alumnos a comprender. Los profesores intervienen proporcionando los criterios que rigen y orientan la lectura. Facilitando el conocimiento del significado de las proposiciones más relevantes. Haciendo el seguimiento y orientación de los procesos de razonamiento, la valoración de argumentos el análisis de las situaciones en los contextos científicos y emocionales. La importancia relativa de las partes y el todo y la proporción existente entre ambas partes. El libre ejercicio de opiniones y los intereses que las sustentan, así como todas sus consecuencias. Todo esto buscando aprender a pensar, tan clara y lógicamente como nos sea posible. Para mostrar la relevancia de esa manera de pensar, para hacer frente a los problemas que los textos nos plantean y pensar de tal forma que permitan el surgimiento de alternativas y aperturas nuevas en las cuales se enfrenten nuevas opciones.

Es interesante examinar el problema también desde la lectura de textos académicos universitarios va mas allá de la simple decodificación textual, no basta con comprender un texto. La lectura implica el ejercicio de la oralidad en verdaderas comunidades de indagación en las cuales se discute lo leído y lo escrito. En las universidades los textos circulan, siendo sometido a diversos razonamientos, confrontados frente a las circunstancias del contexto. La presencia de otros textos, hace posible la búsqueda, la postulación de nuevos enunciados. Ellos muestran nuevas evidencias a ser examinadas por los colectivos de trabajo académico. En los textos académicos universitarios se determinan su legitimidad, al calor de la discusión generada, por las

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

comunidades de indagación (Lipman 1998). Los textos no pueden ser sólo producto de lo que los docentes proponen y los estudiantes consignan en sus cuadernos, para contestar el día de la evaluación. Los textos académicos universitarios no son producto de la síntesis que se intenta hacer de los mismos mostrando una cita o un conjunto de ellas en las que se exponen según el criterio de quien las expone. Las partes más representativas del saber condensado en el texto, los conocimientos que puede suscitar un texto académico universitario son producto del análisis de la totalidad de los textos dispuestos en ejercicio de reflexión académica. La suma de un texto académico no puede ser reemplazada por un conjunto de citas por más significativamente representativas que se presenten.

Es significativa la importancia que tiene la tesis demostrada de un escrito se puede presentar como una proposición, en su composición aristotélica (Aristóteles, 1978). Como un enunciado discreto sustentable en la fórmula. S entonces P. Que requiere ser argumentada, pero bajo ninguna circunstancia se puede mostrar como sustitutiva del texto mismo. En tanto que la validez de la tesis se encuentra en cada uno de los argumentos, con los cuales el autor del texto demuestra haciendo uso de razonamientos, definiciones, planteamientos, ejemplos, contra argumentaciones. En los que el proceso de elaboración textual ha logrado consignar a través de la escritura. Es la totalidad de un escrito la que permite una discusión exhaustiva en los ámbitos académicos universitarios. Este argumento corresponde muy bien a lo que la totalidad permite la contratación de cada uno de los enunciados con la totalidad del mismo, dando sentido al texto. Es la forma, como va a su contenido en el encuentro del texto, el autor y el contexto. El encuentro del texto y los lectores es la mayoría de las veces de manera colectiva; pues los textos son leídos por comunidades, quienes van a legitimar sus planteamientos en la confrontación de muchas lecturas. Quienes lo asumirán como fuente de conocimientos en sus reflexiones confrontadas en ángulos contextuales diversos y a veces divergentes. Los

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

textos van convirtiéndose en generadores de planteamientos que pueden alcanzar la dimensión de un nuevo texto. Este tuvo su origen en la discusión propiciada por una lectura, que fue asumida con el nivel científico, que una comunidad académica fundamentó en su afán de construcción del saber. A partir de las aportaciones que desde sus esquemas mentales y los conocimientos de la enciclopedia de cada uno de quienes la constituyen y participan activamente de ella.

Es significativa la importancia que tiene en las comunidades académicas los textos que son confrontados en la universidad son objeto de diversas modalidades expresivas determinadas por la función y la intención en que son escuchados o leídos. Los textos se perfeccionan en ambientes de oralidad, aptos para la discusión académica dentro y fuera del aula regular. Esto ocurre en la medida en que la lectura crítica, seguramente suscitará consultas a la biblioteca, con otros medios de difusión y confrontación académica. En los cuales la verdad descubierta en clase, puede corroborarse o entrar en franca crisis. En la medida en que fue revaluada por otras lecturas, en las que se enriqueció la intertextualidad así las aportaciones de la lectura inicial. Puede ser que se hayan empobrecido haciendo más rica la habilidad de asumir la capacidad de aprender en el seno de dicha comunidad. No solamente se hacen preguntas para encontrar respuestas, sino para saber la amplitud del problema que se trata.

“Pero investigar rara vez es asunto de uno solo. Generalmente se hace en grupos de individuos con objetivos similares, individuos que intercambian ideas entre ellos, se respetan las opiniones, aportan razones para defender sus puntos de vista, deseando encontrar alternativas e intentando construir juntos lo que se sería una razonable; la comprensión de las distintas maneras en que los humanos puede decirse que viven correctamente. Cuando un grupo así, reflexiona de manera autocrítica sobre temas de ética, se puede llamar grupo de investigación ética o comunidad de búsqueda” (Lipman, 1998:92)

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Estas consideraciones fundamentan la propuesta de que en las comunidades de indagación se discute con coherencia y a veces con inconsistencias. Pero los enunciados plantean, interrogantes más importantes y la manera de resolverlos de tal forma que a pesar de partir de un punto de vista falso el intercambio razonado, hace que se corrijan las posturas dando paso a la adquisición de nuevos conocimientos. Este es el sentido que tiene dentro de la universidad el leer para aprender en un contexto académico que busca comprender y producir textos. A través de ellos mantener la vigencia y la legitimidad académica, pues es el lector es quien procesa y construye los significados del texto en un conjunto de actividades textuales. La elaboración de informes de lectura, en las que se consignan los enunciados de un texto de manera sintética. La habilidad para redactar y realizar composiciones escritas y ensayos sobre un tema. La pericia para construir resúmenes de artículos científicos o periodísticos. Reseñar un capítulo o tratado de un texto. El tener el raciocinio suficiente para evidenciar la tesis alrededor de la cual se ha construido un escrito argumentativo. Saber lograr la claridad que le permite a quien escucha una conferencia diferenciar la tesis o la antítesis planteada por un conferencista. Ser poseedor de los recursos para formular los argumentos, esquematizar y organizar los enunciados para sustentar y sintetizar una ponencia relatoría o exposición. Poder narrar y escribir con elocuencia sobre una película diferenciando eventos situaciones, funciones narrativas, secuencias, temporales y espaciales, así como su puesta en escena, la fuerza narrativa de su guión, etc. La precisión de ejes temáticos, se hacen evidentes en una discusión, sacando juicios y conclusiones hipotéticas y definitivas, convirtiendo las proposiciones en escritos argumentativos. Todas Estas son actividades académicas que nos lleva a aprender de textos.

Otra cosa que se dice ahora con frecuencia es que en los procesos de lectura y escritura el lector no es un ente inocente y despreocupado que lee por encima de todos los problemas. Ellos, va a ser más rica su relación con el texto, en

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

términos de que va a adoptar un punto de vista. Alguna perspectiva, ella le permitirá hacerle al texto preguntas planteadas, pero aun no contestadas en las que trabaja su pensamiento. Hay que tomar, en su sentido más fuerte la tesis de que es necesario leer a la luz de un problema. Como se ve, a medida que escribimos, el concepto de problema ha venido a sustituir subrepticamente el concepto de preguntas abiertas como si se tratara de la misma cosa. Como si fuera algo más explícito, cuando en el lenguaje corriente es el término mas vago que existe. Sin embargo, aquí, además de sustituirse, comienza ya a definirse. Un problema es una esperanza y una sospecha. La sospecha de que existe una unidad, una articulación necesaria allí donde hay algunos elementos dispersos, que creemos entender parcialmente, que se nos escapan, pero insisten como una herida abierta (Zuleta, 2001).

Para los fines de nuestro argumento la esperanza de que, si logramos establecer una articulación, entre el problema y lo que estamos leyendo necesariamente quedará explicado algo que no lo estaba. En este proceso de conocimiento quedara removido algo que impedía la reflexión de nuestro pensamiento y funcionaba, por lo tanto, como un nudo en nuestra vida. En este movimiento quedara roto un lazo de aquellos que nos atan, obligándonos a emplear nuestra energía, nuestra agresividad y nuestra libido en lo que Freud (1936) llamaría una guerra civil sin esperanzas.

“El trabajo de la sospecha consiste en entregar todos los elementos a una elaboración, a una crítica que permita superar el poder de las fuerzas que los mantienen dispersos y yuxtapuestos o falsamente conectados. Porque se trata siempre de una fuerza: represión, ideología dominante, nacionalización etc. Leer a la luz de un problema es, pues, leer en un campo de batalla en el campo abierto por una escritura, por una investigación” (Zuleta – 2001:32)

Para simplificar podríamos decir que quien lee es sujeto de intereses, que se plantea en forma de indagaciones, espera que el texto contribuya a contestar con esa y otras lecturas. En los textos universitarios generalmente las

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

respuestas no están en un solo texto, sino que es necesario indagar el mismo problema a la luz de varios textos. Hay que reflexionar al rededor de ellos, en torno al problema que el lector se plantea. Lector que no se plantea ningún problema, busca que el texto simplemente lo entretenga y lo ayude a pasar el tiempo. Sólo lograra que el tiempo pase, el texto no lo afectará en nada, dada su pasividad, no confrontará sus puntos de vista con los que el texto comporta. Porque eso implica asumir una posición, sostenerse en un punto de vista, profundizar en cada uno de sus postulados colocarlos en entredicho, reevaluarlos o fundamentarlos más. Tampoco podrá asumir de manera plena la creatividad que todo texto suscita en el encuentro con un lector interactivo, que va más allá del consumo, que no le interesa generar sus propios textos.

Pero antes de seguir adelante consideremos que leer y escribir es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción del lector, el texto y el contexto. Cada uno de estos factores realiza su aportación y no existen textos académicos universitarios, sin lectores universitarios que contextualicen en las comunidades académicas el producto de sus reflexiones. La relatividad con la cual es comprendido un texto se refiere a que en ambientes de lectura como los universitarios, los niveles de asimilación son diferentes. Lo cual se explica por la singularidad de los lectores y la multiplicidad de contextos en que son localizados. El lector no asimila inmediatamente los significados aportados por el texto, sino que dicha apropiación lleva su tiempo de lectura y relectura en donde se confrontan los significados. Hasta que logran hacer parte del pensamiento y el lenguaje del lector, produciendo su propio texto en el momento en que recrea la lectura. Cuando una comunidad académica participa de manera interactiva en las lecturas de un texto, cada uno de sus miembros produce un texto diferente y cada uno de ellos realiza aportaciones que permiten el engrandecimiento de su textualidad. En un proceso múltiplemente creativo, que hace de la academia, como fuente de innovación e ingenio.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

En el aprendizaje leer es dar cuenta de la generalidad del texto así como de los detalles que lo enriquecen. Es allí cuando aparece la creación como producto de un proceso anterior de comprensión muy creativo, puesto que no es posible la creación en el vacío. Siempre se crea a partir de algo y crear en este contexto significa enriquecer el texto aportarle algo. La creación a partir de la lectura puede ser elemental, como compleja desde aquella que sintetiza el texto en dos o tres frases hasta aquella, que con las mismas ideas del texto, crea nuevas formas de relacionarlas. Otorgándole a los textos nuevas dimensiones significativas gracias a que el proceso lector se llevo a cabo en un contexto académico. Allí se enriqueció, con nuevos detalles tanto en la forma de la expresión, así como en el contenido.

Pero no nos perdamos en consideraciones existen diversas estrategias que acompañan el proceso lector, las cuales son reconocidas por diversos investigadores como las estrategias cognitivas de muestreo. La predicción, inferencia, verificación y auto corrección (Goodman, 1991). Dichas estrategias han sido esclarecidas por los analistas de los procesos lectores, señalando que son desarrolladas de manera inconsciente por los buenos lectores de manera espontánea. En el recorrido visual sobre el texto, el lector asume su habilidad para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto, los conceptos; comienza a establecer significados más o menos generales al relacionarlos.

"El texto provee índices redundantes que son igualmente útiles; el lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles; si los lectores utilizan todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante (Goodman, 1996).

Este punto se puede destacar observando cuando el lector procesa conceptos de acuerdo con las predicciones en cada uno de los enunciados inscritos en el texto y de acuerdo con sus referencias selecciona, escoge y decide sobre los rumbos significativos de su interpretación. Otra estrategia de lectura es la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

predicción. Es la capacidad que posee todo lector para construir procesos de significación. En el cual se anticipa a los que va a suceder generando enunciados y proposiciones de naturaleza hipotética; que más tarde puede corroborar o desechar. Las hipótesis no se construyen de manera inocente, ellas son elaboradas desde la enciclopedia, desde otros textos, o desde la experiencia del lector con el tópico consignado en el texto, siendo este uno de los pilares de la lectura interactiva. El ejercicio de la lectura se realiza en múltiples inferencias.

***"La inferencia es la habilidad para deducir informaciones que no están presentes en el texto pero que se pueden derivar de su lectura de tal forma que en ella se precisan sus enunciados al ser completados por lo inferido implícito en el texto"*(Martínez, 2004: 24).**

Esto es absolutamente cierto. Si consideramos la inferencia como un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen.

***"Los lectores utilizan estrategias de inferencia para deducir lo que está implícito en un texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas mas adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor"*(Goodman 1996).**

Es interesante examinar el problema también desde la calidad de la lectura; ella depende de la habilidad del lector para manejar con destreza el ejercicio de las estrategias lectoras y de los conocimientos previos en la lectura emprendida. Otros investigadores reconocen la presencia de dos estrategias más, ellas son: la verificación y la auto corrección. Como su significado lo indica se trata de ir constatando lo inferido en el proceso de lectura mientras que la segunda es una consecuencia de la estrategia anterior lo que no se valida se corrige (Allende, y Coldemain, 1982)

Además de los factores cognitivos es preciso constatar los de naturaleza emocional, ellos van a dotar a la lectura de la motivación para seguir

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

persistentemente, en un nivel de permanente constancia. Los textos académicos que tienen lugar en la universidad requieren de legítima perseverancia para acceder a sus significados. La concentración que permite la disociación de otros intereses para centrarse en aquellos que el texto plantea. El manejo eficiente de la atención desplazándose desde el texto a los conocimientos previos y relacionándolos con un contexto específico sin distraerse ni perderse en la elaboración de otro tipo de conjeturas diferentes a las planteadas por el texto (Giraldo, 1999).

El conocimiento de las propias emociones y sentimientos conducen al lector a realizar las asociaciones pertinentes al proceso lector, así como en los procesos de escritura. En ellos se va asegurando la comprensión y la producción textual, rechazando las asociaciones no pertinentes con la finalidad de realizar una participación exitosa. El autodomínio el cual aportara el control emocional que requiere el proceso lector y escritural productivo. Quien lee o escribe realiza un conjunto de operaciones emocionales en las que se administran sus recursos textuales en procura de un beneficio que permite y facilita la comprensión y la producción textual. La auto motivación que permite mantenerse en la lectura postergando la gratificación inmediata de entenderlo todo inmediatamente, postergándola por conquistas más sólidas y seguras. La empatía para dejarse contagiar por las emociones que el proceso lector estimula y facilita haciendo del acto lector fuente de satisfacciones que afectan y comprometen el lector. La inteligencia interpersonal le facilita la manera de relacionarse con el autor y a través de él con otros autores asimilando la intertextualidad desde dominios emocionales (Goleman, 1995).

El texto es una organización significativa que no esta determinada por su extensión sino por la intención comunicativa con la que se han entretejido los enunciados entre sí, para construir el hilo argumental del tema.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

"El texto esta formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lasos formales explícitos que ayudan a determinar el significado de un texto (Martínez 1994:94)

Los textos se estructuran de acuerdo con tres recursos (Cassany 1993)

1. La adecuación.
2. La coherencia, la cohesión.
3. La corrección gramatical.

En el curso de esta búsqueda mediante la adecuación el texto determina la variedad y el registro que hay que utilizar en la situación comunicativa planteada por el texto y sus destinatarios. La Coherencia dispone los enunciados del texto de tal forma que no se contradigan relacionando las partes con la totalidad y la forma en que se presenta desarrolla y se concluye una idea. La cohesión tiene que ver con la forma cómo se enlazan y se conectan las ideas: cuando se construye un texto no solo es importante lo que se dice sino que además el orden en que se expresan las ideas. La corrección gramatical tiene que ver con el conocimiento formal de la lengua en donde se compaginan los conocimientos ortográficos, gramaticales morfosintácticos etc.

En definitiva, como se ve los procesos de comprensión y producción textual plantean una serie de problemas que el diseño curricular debe asumir para su estudio, investigación en tres sentidos simultáneamente. Haciendo del currículo más que una serie de tareas por desarrollar, una serie de eventos de reflexión científica en que la practica pedagógica puede hacer contribuciones valiosas en la era del conocimiento. Dichas reflexiones deben orientarse en tres sentidos:

- 1) En el conocimiento de la estructura y la naturaleza de los textos y su relación con el conocimiento
- 2) En el conocimiento de los procesos lectores y sus implicaciones en los procesos formativos.
- 3) La búsqueda de soluciones en la composición escrita, como una actividad que evidencia el desempeño con los conocimientos.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Capítulo 3

Diseño metodológico de la investigación

Este capítulo se refiere al diseño metodológico de la presente tesis doctoral, consta de tres apartados. En el primero se sitúa contextualmente la investigación en los distintos paradigmas de la investigación. La reflexión curricular la encontramos con sus postulados y métodos de diseño, en el desarrollo de modelos empíricos, luego humanistas, prácticos y más tarde deliberativos. En el

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

segundo apartado, se trata el modelo de investigación elegido, para explicar el proceso asumido por el Grupo de diseño en el proceso de configuración del Programa y el desarrollo de la presente investigación. En él se explica el modelo de investigación adoptado, su metodología, la recolección y el procesamiento de datos en la estrategia del estudio de caso. Este procedimiento garantiza la validez del análisis, de un objeto de estudio en acción. Y en el tercer apartado se sintetizan las diferentes fases del trabajo de diseño e investigación. El establecimiento de la plataforma deliberativa; la detección de necesidades formativas; el diseño del Programa y finalmente su implementación en el aula.

3.1 LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LOS GRANDES PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación educativa está sujeta a los postulados propios de las concepciones del aprendizaje; así como sus componentes como son la metodología, el currículo y los procesos de formación y organización en todos los niveles de la escuela. En diferentes épocas la investigación educativa se coloca al servicio de dichas concepciones brindando sus aportaciones para mejorar la eficacia del aprendizaje y contribuir a la solución de problemas en las escuelas. Los métodos para fundamentar los diseños curriculares en la investigación educativa han sido hasta la década de los setenta en su mayoría de naturaleza cuantitativa (Cook y Reichardt, 1986). Estas reflexiones ubicadas en el paradigma cuantitativo hacen numerosas aportaciones al conocimiento científico y a la Pedagogía. Pero no podemos afirmar que ya todo se conoce en investigación educativa; han quedado sin esclarecer una serie de asuntos de naturaleza subjetiva, asociados al comportamiento y la manera de ser de las personas.

Estos temas de investigación tienen que ver con elementos básicos de la reflexión educativa, como son aquellos que orientan el análisis y la forma de detectar los problemas del aprendizaje. En la investigación educativa se quieren

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

asumir asuntos esenciales como la adquisición de conocimientos, valores y habilidades. La manera como los profesores y estudiantes participan en estos procesos y la utilización de los resultados de la investigación.

Estos aspectos de naturaleza subjetiva como son los propósitos con los que se investiga, son objeto de profundas discusiones en el interior de la comunidad de investigadores. La forma como se asumen los postulados científicos, la relación teoría y práctica, en los procesos de indagación en seno de grupos sociales, requieren de una mirada nueva que reformule los conceptos y metodologías hasta ahora utilizados. En este contexto se realizan diversos razonamientos en torno al diseño curricular, sus métodos, el diseño de los instrumentos de recolección de datos, con los que se recoge información proporcionada por grupos sociales. También se reconceptualiza la manera como se realiza su procesamiento, así como la relevancia y utilización de sus conocimientos por los mismos protagonistas. De esta forma se generan unos puntos de partida sobre el significado de los procesos de enseñanza aprendizaje y el sentido y la utilidad en la educación.

Avanzando en el tiempo, encontramos en otros investigadores, ellos han hecho reflexiones que permiten el diseño de proyectos de investigación dentro del aula. Estas investigaciones, facilitan el esclarecimiento de conocimientos en los escolares, han explorado la manera de aumentar los niveles de participación de quienes están implicados en dichos procesos de aprendizaje. Ellos están estudiando, descubriendo y formalizando métodos de trabajo, la recolección de datos y su procesamiento. En dichas investigaciones se han estado haciendo hallazgos y contribuciones sobre la utilidad de sus resultados. De tal forma que han logrado llegar a todo un conjunto de postulados que hoy conforman un nuevo paradigma, la investigación cualitativa.

Esta nueva concepción, es aquella centrada en el estudio de los fenómenos humanos, la descripción valoración y comprensión de ellos. Esta circunstancia no siempre es posible en la investigación cuantitativa, porque esta basada en la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

inducción probalística del positivismo lógico. Éste partía de unas mediciones controladas en contraste con la observación y la exploración de grupos humanos propias de la investigación cualitativa. El investigador cualitativo no asiste a una situación controlada porque su trabajo está fundamentado en la subjetividad. Su labor es producto de la intervención de un grupo sujeto a múltiples determinaciones de la vida en sociedad. Mientras la investigación cualitativa explora inductivamente la descripción de sus datos sometidos a situaciones específicas. Los datos no son generalizables, sus orientaciones se dan siempre en torno al proceso. La investigación cuantitativa confirma de manera objetiva inferencias, formalizando sus deducciones, generalizables, orientándose al resultado (Cook y Reichardt, 1986).

3.1.1 La génesis de la investigación cualitativa

No existe un origen único de la investigación cualitativa. Ella es parte de la curiosidad humana, ya que a lo largo de los siglos, etnógrafos, psicólogos, historiadores y críticos literarios la encausaron formalmente.

“Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre sí mismo; así que aprende a conocerse sólo por la vía circular de la comprensión. Lo que fuimos, cómo nos desarrollamos y nos convertimos en lo que somos, lo aprendemos por la forma en que actuamos, por los planes que una vez seguimos, por la forma en que nos sentimos en nuestra vocación, por los antiguos y caducos conocimientos, por los juicios que hace tiempo se nos hicieron. Nos comprendemos, a nosotros y a los otros, cuando trasmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de experiencia propia y a las vidas de los demás” (Dilthey, citado por Richman 1976: 163).

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

De estas circunstancias nace el hecho en el cual varios investigadores coinciden en que la investigación cualitativa nace en el seno del paradigma positivista (Escudero, 1987). En el cual se enfrenta a los supuestos teóricos de los modelos cuantitativos centrados en la enseñanza y no en el aprendizaje. En el paradigma cualitativo se pasa a visiones más humanistas, en torno al aprendizaje. Se van cuestionando el primado de la objetividad al establecer que las prácticas educativas son sociales, no fenómenos naturales. Estas prácticas son realizadas por agentes, que se comprometen en sus dinámicas, procesos y resultados que operan en entornos sociales y culturales.

En consecuencia con lo que venimos planteando, las investigaciones cualitativas son desarrolladas por los mismos protagonistas, ellos son quienes detectan los problemas objeto de la investigación. Ellos propician una serie de acciones encaminadas a conocerlos y solucionarlos. La investigación cualitativa en educación no se ubica al margen de los procesos educativos sino en ellos, en su interior. En ella se investiga la práctica educativa, no sólo los resultados del aprendizaje. Los problemas que les interesan a los profesores y a los estudiantes en las situaciones concretas en que estos se presentan. La investigación es realizada por los actores implicados en los problemas, en los escenarios y con los saberes que los orientan e iluminan el proceso (Jacob, 1987). Quienes desarrollan la investigación toman las decisiones, recogen los datos, los procesan, planifican sus acciones, las valoran, interpretan y trascienden sus resultados.

Continuando con la exploración emprendida en torno a la naturaleza de la investigación cualitativa en diseño curricular vemos como la recolección de datos es de tipo etnográfico. Tales como entrevistas, observación participante, diarios, notas de campo, análisis documental, actas de reuniones, documentos en los cuales se concitan acuerdos, informes etc. En el análisis de datos, se recurre a procesos de negociación que hagan posible y práctico el principio de investigación democrática con los actores con los que ha realizado la investigación. Ellos

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

aprueban el marco de análisis, los procedimientos y los resultados de la investigación.

Dentro de este marco ha de considerarse que los investigadores del paradigma cualitativo lo hacen para solucionar problemas, cambiar y mejorar las prácticas educativas. La explicación y comprensión de la realidad es un proceso catalizador de análisis, comprensión, elaboración de estrategias, prueba y evaluación de acciones. La investigación cualitativa hace uso de las teorías disponibles aplicadas a experiencias y expectativas de los sujetos implicados en la investigación. Y esta se suscita para solucionar problemas sobre lo que está ocurriendo en el aula y lo que debe hacerse para cambiarlo. La naturaleza del objetivo de la investigación viene dada por la práctica social que construyen los sujetos implicados. Es la práctica social educativa, de los sujetos que investigan, se determina la realidad a conocer. Dicha realidad esta formada por sus perspectivas, intenciones, comprometida con el logro de propósitos. Las bases epistemológicas se inscriben en una concepción de la educación como realidad humana personal, moral, ética y expresiva al tiempo que socialmente construida y comprometida.

Los conceptos de los que parte la investigación educativa, en los modelos cualitativos, tienen una economía particular de significación. Ellos giran en torno a la apropiación de conocimientos para los procesos de solución de problemas. La teoría es apropiada como proceso emergente de diálogos reflexivos por parte de los profesores. La teoría es sometida a diversas pruebas entre la intención con que fue postulada y las necesidades educativas de los implicados. Considera los profesores como profesionales reflexivos y críticos empeñados en la tarea de elaborar sucesivamente criterios prudenciales que les permitan justificar sus propias acciones educativas.

Las investigaciones cualitativas realizan recorridos de naturaleza exploratoria en busca de la orientación más adecuada a sus propósitos y motivos de reflexión.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

"La actividad de los investigadores es como echar redes y la de comprobar muestras. Para averiguar las relaciones comunes entre los casos, echamos las redes para capturar muchos casos (Stake, 1998: 42).

En las anteriores palabras, advertimos que la investigación con estudio de caso se reconocen dos casos, el extrínseco y el intrínseco. En el estudio intrínseco de casos, se estudia la particularidad, hay poco interés en generalizar sobre las especies. El mayor interés reside en el caso concreto, aunque el investigador estudia también una parte del todo, y busca comprender qué es la muestra, cómo funciona. En el estudio extrínseco se relacionan varios casos buscando la generalización. Las diferencias entre lo cuantitativo y cualitativo radican en el tipo de conocimiento que se pretende. La diferencia está entre la búsqueda de causas frente a la búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control de los datos. Mientras los cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe.

"Una vez en sus sitios se esfuerzan por evitar crear situaciones para comprobar sus hipótesis. Intentan observar lo corriente y observarlo lo suficiente para ver qué significa corriente en este caso" (Stake 1998:47).

Los reconocimientos logrados por la investigación cualitativa, además, nos han permitido comprender mejor el porqué de las separaciones e incomunicaciones entre dos mundos. Entre lo cualitativo y lo cuantitativo en la forma en que es asumida la relación teoría y la práctica. Esta línea investigadora ha permitido tomar conciencia de la práctica educativa, ella es poseedora de una lógica muy distinta a la postulada por la investigación positivista (Shulman, 2005). En la investigación cualitativa toda reflexión depende en gran parte de la interpretación de sus participantes en la medida que la investigación avanza. La investigación cuantitativa asume la teoría como postulados acabados que son reconocidos o invalidados por sus demostraciones prácticas.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Es interesante examinar el problema de la investigación cualitativa desde los modelos cualitativos habituales. Allí, se requiere que las personas más responsables de lo que se quiere cambiar estén en el trabajo de campo. Ellas están haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que se dan cuenta de su propia conciencia. Lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación a casos o a fenómenos y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas. Las variables dependientes se definen por criterios de experiencia más que por criterios de operatividad (Stake, 1998). El aprendizaje se realiza mediante la experiencia y proponen que el investigador sea capaz de organizar el estudio de forma que ofreciera las máximas oportunidades a la generalización. El análisis se basa en el actor y en la experiencia del lector de las situaciones en que interviene.

"Dispongo de mis recuerdos, que son mejores que los mismos paisajes marinos, cuya belleza enturbia el pensamiento. Quienes me escuchan tienen su propio caudal de recuerdos para que yo los desentierre" (Debussy, citado por Stake 1998:46).

Es fácil comprender por qué la función del investigador no es la de trazar un mapa y conquistar el mundo sino la de ilustrar su contemplación. En este propósito se requiere una atención continua que raras veces se puede mantener cuando los instrumentos principales para la recogida de datos son listas de control o puntos de encuestas interpretables.

3.1.2 La investigación cualitativa en el diseño de Programas formativos

La investigación educativa en su corta historia presenta múltiples campos de reflexión y acción, entre ellos la investigación sobre el diseño curricular. Analistas muy constantes en su estudio Walker (1989), han puesto de manifiesto dos tendencias con las que se podría enunciar la investigación sobre el currículo. A partir de los trabajos registrados por este autor en los tres *Handbook of research*

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

on teaching (Gage, 1963; Travers, 1973 y Wiktrock, 1986). El primer enfoque es la investigación humanista en la cual se reflexiona sobre conceptos en torno al desarrollo histórico. Allí se ubican el análisis político; el análisis cultural, feminista, deliberativo democrático etc. El segundo enfoque es el empírico analítico, basado en la psicología del aprendizaje en que tienen lugar trabajos de investigación operados en modelos conductistas, el desarrollo cognitivo y el estructural, así el procesamiento de la información.

La aparición de estudios de diseño curricular basados en los modelos deliberativos es una reacción interna de los investigadores frente a los modelos empíricos. Los investigadores de los modelos deliberativos no compartían totalmente los supuestos teóricos de los enfoques humanistas e empíricos porque ellos tenían como punto de partida los enfoques prácticos (Gage, 1963; Travers, 1973 y Wiktrock, 1986, citados por Estebaranz, 1993). Los modelos deliberativos asumidos por los profesores se van a encaminar a las prácticas concretas pero reflexionadas por colectivos docentes organizados. Desde estos modelos se cree que los estudiantes pueden realizar una serie de aportaciones que conduzcan la investigación a una serie de evidencias que determinan la estructuración en el currículo (Delamot, 1984 citado por Estebaranz 1994). Consideran útiles las reflexiones sobre los experimentos realizados en la escuela.

"Sin contexto y sin interacción dialógica no hay fenomenología. Hay que captar la visión que no es familiar, la experiencia emocional, psicológica, sociológica, cenestésica y moral de los otros" (Smith, 1988:26).

Teniendo en cuenta este postulado puede entenderse también como los modelos deliberativos son provenientes de las investigaciones empíricas y humanísticas. Ellas parten de la idea según la cual el conocimiento humano es construido por los grupos sociales. La vida social es una experiencia cargada de significado, inseparable de las creencias y los valores humanos (Blumer 1982; citado por Estebaranz, 1991). Después de analizar la dificultad para lograr sus metas y en los métodos de la investigación cuantitativa, los investigadores del modelo deliberativo asumen todos los postulados de la investigación cualitativa. Los

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

profesores quieren que la investigación curricular debe iluminar todos los problemas del diseño, ya que este consiste en un conjunto de hipótesis sobre lo que es valioso y posible enseñar, aprender y las hipótesis hay que comprobarlas en el aula (Stenhouse, 1987). Este grupo de investigadores del enfoque práctico de diseño curricular, partidarios de la deliberación entre profesores considera que la construcción de programas es un proceso de acción, reflexión, deliberación. El diseño busca la solución de problemas en la discusión de los implicados en busca de situaciones particulares de mejora.

Estas reflexiones contribuyen de manera definitiva a determinar la función de la investigación curricular que se realiza en la escuela y las condiciones que determinan su desarrollo. Los profesores no sólo están inscritos en un contexto sino que actúan a partir de él y están condicionados por el ambiente de la escuela. Por esta razón se sugiere que el profesor es un profesional que actúa investigativamente desde su cotidianidad.

"Más activo que contemplativo, con poco tiempo para la toma de decisiones y donde los recursos de que dispone son exiguos, y, por lo tanto hay que suplir la falta de recursos: un ambiente lleno de rutinas y patrones de conducta tradicionales profundamente arraigados en los profesores y en los estudiantes, y confortablemente familiares para los padres y el público"
(Walker, 1989:66).

En consecuencia, es necesario considerar la reflexión del currículo en los escenarios en los cuales se generan las acciones, con los actores implicados en el proceso y los objetivos que ellos consideran como pertinentes, con el conocimiento de su problemática, con sus visiones y creencias. Son los profesores en el estudio del contexto, con los conocimientos previos y la experiencia social de los estudiantes, en que se desarrolla la implementación del currículo, en el cual van a tener su encuentro real los nuevos conocimientos en la que se hace evidente la innovación.

3.1.3 El estudio de caso como estrategia investigativa

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Ubicados en un grupo de docentes hemos asumido nuestra investigación como un estudio de caso. Ésta estrategia de investigación en forma interpretativa facilita la aproximación al conocimientos del Grupo y sus acciones, haciendo evidente lo que a simple vista no se ve, sino a través del establecimiento de relaciones que el estudio de caso permite. Los estudios de caso tienen antecedentes en varias disciplinas científicas en las vertientes cuantitativas y cualitativas. No nos ocuparemos de toda su problemática y descubrimientos en ambas metodologías que son abundantes. Abordaremos sólo algunas precisiones que nos resultan pertinentes al trabajo que pretendemos mostrar.

El estudio de caso como unidad de análisis aplicado a grupos constituye un conjunto de procedimientos usados en el desarrollo de la práctica investigativa de diseño de Programas. Los eventos más importantes, los acuerdos, los actos académicos, los documentos y resoluciones tienen como mediador el Grupo (Vigosky, 1970). El estudio de caso será como en muchas investigaciones una estrategia que permite hacer más inteligible la investigación como un proceso en acción.

Esta estrategia de estudio de caso es también es comentada por Marcelo y Parrilla (2002). Estos investigadores realizan precisiones metodológicas determinándolo como un recurso analítico que profundiza en las particularidades de un fenómeno de estudio. Se estudia el caso y observa en vivo, siempre en proceso en transformación. Al Grupo de docentes corresponde entonces en nuestro estudio de caso, explicar el diseño del Programa, el papel del Grupo como generador de procesos de innovación y la transformación del mismo. Una investigación participativa de naturaleza deliberativa realizada por profesores concibe este análisis, a través de la concreción de hechos y el enfrentamiento y solución de problemas. Porque en este tipo de investigación se van siguiendo los pasos de: planificación de los planes de acción, la ejecución de los mismos, deliberación, nueva concreción de los hechos y su evolución en los que se repite

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

de nuevo la deliberación como se muestra en los instrumentos en un espiral cíclico que abarca varias fases. En el texto "*Investigación con estudio de caso*" Stake (1998). Comenta al respecto.

"La interpretación es una parte fundamental de cualquier investigación. Podemos discutir con quienes sostienen que en la investigación cuantitativa hay más interpretación que en la cualitativa- pero la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener una interpretación fundamentada" (Stake, 1998:21).

Es interesante examinar la decisión sobre el método a elegir, desde varios estudios cualitativos que realizan comparaciones entre grupos, como forma de establecer contraste e identidades. Pero también es posible realizar una comparación entre diferentes momentos de un Grupo de diseño del Programa formativo objeto del presente estudio. El análisis de caso en este sentido se presenta como una opción de análisis posible, constituye una forma de indagación autoreflexiva que emprenden los profesores en situaciones sociales. Esta reflexión busca mejorar la calidad de sus propias prácticas, su entendimiento en las mismas y las situaciones de las cuales ellas tienen lugar (Carr y Kemmis, 1988). La estrategia de estudio de caso para el contexto de esta investigación nos guiará en la identificación de hallazgos e innovaciones que soportan el estudio dirigido a comprender una particularidad en la profundidad de emplazamientos naturales (Basssey, 1999).

Como ya se ha dicho en el estudio de caso aplicado a grupos es posible identificar sus constantes y regularidades (Moriña, 2003). Cuando no disponemos de esa posibilidad, podemos asumir una búsqueda exploratoria captando sugerencias metodológicas de las investigaciones desarrolladas en contextos semejantes. Los grupos se organizan como tales en torno a objetivos, con la intención de desarrollar acciones que denotan su sentido en un contexto específico. Los grupos se constituyen como tales en un proceso que genera producciones factibles de comparar con otros grupos o en diferentes momentos de un mismo grupo. El

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

estudio de caso aplicado a grupos es una estrategia que permite comunicar el análisis para realizar una interpretación más completa del objeto de estudio. El Grupo es una entidad cuyos atributos podemos entender en su totalidad sólo en el momento en que examinamos todos sus elementos simultáneamente y en acción.

Los estudios de caso aplicado a grupos se presentan procedimientos coherentes al caso del Grupo de diseño del Programa formativo que queremos investigar. El análisis de un Grupo en diferentes momentos de un mismo proceso permite la identificación de transformaciones que generan elementos del Programa formativo en su proceso de diseño. Estos elementos se evidencian en diferentes momentos de deliberación y acción del Grupo y el Programa. Porque no es posible asumir la interpretación de ciertos elementos de Programa sin hacer inteligibles modificaciones sustanciales en el interior del Grupo. El análisis de sus transformaciones hace posible el desarrollo de la investigación y posibilitan el diseño.

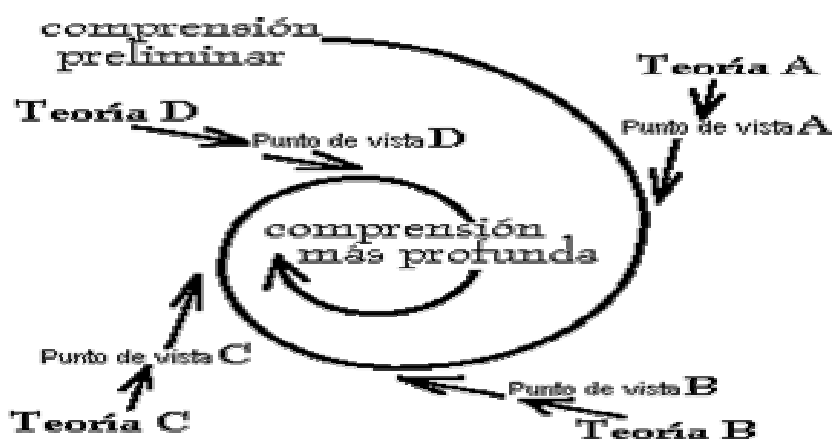
El objetivo de este estudio de caso es la interpretación del recorrido que va desde el llamado a la conformación de un Grupo de Ciencias del Lenguaje hasta la implementación del Programa formativo. No se trata de una descripción externa, sino del conocimiento de su estructuración interna en el ejercicio del diseño (Bermejo, 2002). Tratándose de un grupo humano el análisis de caso mostrará el Grupo de Ciencias del Lenguaje en cada una de las fases de la investigación. Interpretando los cambios en la configuración del Programa formativo. Así como los cambios del Programa formativo precipitan transformaciones en el Grupo de docentes encargado del diseño y la investigación.

El estudio de caso mostrará a través de los instrumentos cómo se transforma el Grupo en sus posturas frente a la naturaleza y su modo de existencia. Primero, mostrar la transformación de las concepciones de los integrantes del Grupo frente al aprendizaje. Segundo, mostrará la cualificación del trabajo en el desarrollo de

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

la investigación. Tercero, ver los conocimientos que requiere el proceso de diseño en cada una de sus fases. Cuarto, entender cómo el Grupo abandona la evaluación sumativa para asumir la formativa. Estas transformaciones nos permitirán explicar el sentido de las discusiones, la objetividad en el conocimiento de las necesidades formativas, las decisiones en torno a la configuración del diseño, el diálogo permanente con estudiantes en la implementación en la medida que la investigación avance en cada una de las fases en que se desarrolló.

Veamos el siguiente esquema que muestra la forma como a través del proceso de deliberación acción en cada uno de los momentos de análisis de un caso se va profundizando en torno a las interpretaciones. Como se hace evidente en el esquema desarrollado por Amado en su texto *"El estudio de casos"* (1991).



Cuadro 5 Análisis cualitativos. (Amado, 1991:93)

El procedimiento para explicar el caso no opera satisfactoriamente cuando no conocemos lo que describimos (Husserl, 1986, citado por Elliott, 1990). La acción del Grupo la describimos y comparamos para interpretar sus cambios en el proceso de diseño del Programa. El análisis de caso sirve para explicar y entender la singularidad de sus acciones en diversos momentos de su existencia y para ello lo hacemos apoyados en los datos que están depositados en los diversos instrumentos que ha utilizado en toda la investigación en las diferentes fases. A

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

partir de un conocimiento preliminar que el Grupo hace de sí mismo nos preguntamos sobre el pensamiento de los profesores sobre aspectos postulados desde la teoría general del currículo. Utilizando los recursos de la interpretación evidenciaremos sus cambios como consecuencia de la deliberación y de las acciones que generan aportaciones significativas a la configuración del Programa formativo y en el Grupo como gestor del mismo. Así la estrategia del estudio de caso mostrará la transformación del Grupo y el Programa formativo como un proceso mutuamente correlacionado.

3.1.4 Caracterización del estudio de caso en la presente investigación

Para justificar la elección que hemos hecho, recurrimos a las recomendaciones de los investigadores cualitativos en la caracterización del estudio de caso a realizar, caracterizamos el Grupo de Ciencias del Lenguaje como propicio a este análisis (Hammersley, Gomm y Woods, 1994; citado Moriña, 2003). El caso es algo específico, complejo y en funcionamiento. Consideramos que es un caso intrínseco porque el caso viene dado porque pretende el conocimiento de la particularidad en un Grupo. En nuestro caso, un Grupo de docentes de lenguaje que se reúne en torno a un proyecto de investigación en el diseño de un Programa formativo. No interesa porque con su estudio aprendamos algo sobre otros casos o sobre algún problema en general, sino porque necesitamos aprender de ese caso particular. Nos interesa el Grupo porque con él se desarrolla la investigación en diseño. En él intervienen sus actores en diferentes escenas, en diferentes roles en beneficio del proyecto. Pero su caracterización se hace más evidente, si analizamos por separado sus emplazamientos naturales; los significados, perspectivas y comprensiones y el énfasis en el proceso en el contexto de la presente investigación.

-Emplazamientos naturales. El Grupo de Ciencias del Lenguaje al margen de lo

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

que se consigna en el acta de constitución⁵ es un colectivo humano de docentes con intereses y motivaciones muy disímiles diversas y divergentes. La descripción de su evolución, las discusiones, acuerdos, acciones, eventos, producciones pedagógicas, documentos sólo es posible si se estudia como un emplazamiento natural. La manera en que el Grupo comienza a desarrollar su trabajo con unas concepciones, que en la primera fase se evidencian como imposibles por sus posturas irreconciliables y la forma como son cambiadas por las acciones acordadas en el seno del Grupo alrededor del proyecto.

***"El investigador cualitativo está preocupado en recoger la vida de la personas como es vivida, las cosas como suceden, las situaciones como son construidas en el día a día, el curso de los eventos momento a momento"* (Hammersley, Gomm y Woods, 1994; citado por Moriña, 2003:343).**

En este punto se puede destacar precisando: es el Grupo quien investiga, participa e interviene, el Grupo pretende una apertura mental en la que encuentra sentido a un conjunto de procesos y transformaciones, en los que se dio configuración a un Programa formativo.

Significados, perspectivas y comprensiones. Hay una serie de hechos, documentos, acuerdos y proyecciones que solamente tienen explicación en la dinámica de las personas que realizaron la investigación. Cuando un Grupo de docentes decide reunirse de manera periódica es pertinente detenerse en el análisis sus acciones valorarlas y explicarlas. El desarrollo de acciones obedece a argumentaciones razonadas de las posturas, pensamientos, creencias, acuerdos y la naturaleza de algunos condicionamientos contextuales que son parte de nuestra investigación.

El significado de los acuerdos y las actitudes. Así como la trascendencia de determinadas decisiones hicieron que el Grupo de diseño mantuviera de manera constante su trabajo, es pertinente valorarlas y explicarlas. Su proyección en la organización del diseño del Programa puede ser vista de forma organizada.

⁵ Ver acta de constitución de Grupo de Ciencias del lenguaje. Anexos 3

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

A partir de la percepción y el análisis de los instrumentos propios de las investigaciones cualitativas, reflexionadas en significaciones que el contexto exige en procesos reflexivos interactivos.

"Si buscan comprender las expectativas de las personas y sus experiencias, los investigadores deben estar cerca de los grupos, vivir con ellos mirar el mundo desde su punto de vista, desde sus inconsistencias, ambigüedades y contradicciones de decir, hacer y ser, explorar la naturaleza y extensión de sus intereses, comprender las relaciones entre los roles de las personas estudiadas" (Moriña, 2003:344).

El énfasis en el proceso. La reunión del Grupo y sus acciones, planteo todos los elementos presentes en el diseño del Programa y en la investigación, ellos son observables de manera completa, sólo si se considera el proceso. La verdad no sería completa sin considerar la forma como se realizaron las acciones y el contenido que las fundamenta en un determinado momento. Es pertinente la consideración del caso estableciendo relaciones y contrastes lo cual es incompleto sin el énfasis otorgado al proceso. Lo significativo toma relevancia cuando se tiene en cuenta el proceso que desde el contexto explica las transformaciones del Grupo y su incidencia en la configuración del Programa formativo.

En la caracterización de la investigación como caso podemos asumir otros recursos como los utilizados por Marcelo y Parrilla, (1991). Estos investigadores logran determinar un conjunto de condiciones que es posible asimilarlas y que aplicadas al presente estudio de caso mostramos a continuación.

Totalidad. Constituye una condición que debe reunir el estudio de caso y plantea la asociación de relaciones que se pueda realizar sobre él como una totalidad holística. Totalidad se refiere a una estructura en la cual existen unos elementos articulados de manera asociada. Es decir que los elementos de la investigación en diseño están articulados de manera interdependiente. No es posible tocar a uno sin que resulte afectada la totalidad del Proceso de diseño. En esta totalidad es

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

factible identificar elementos como las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje en la que demostraremos que si no hubiesen sido cambiadas en el proceso de participación en diseño del Programa los resultados hubiesen sido diferentes.

En consecuencia con lo anterior encontramos que los conocimientos sobre investigación habilitaban al Grupo de Ciencias del Lenguaje para una investigación en la cual sólo participan los docentes. Pero el proceso que opera al interior del Grupo lo lleva a implicar de manera efectiva a los estudiantes. La tradición en la elaboración de Programas formativos es también intervenida y transformada en todas las decisiones que configuran el Programa. El Grupo inicialmente consulta el saber de los docentes pero es el conocimiento de necesidades formativas de los estudiantes lo que finalmente determina las unidades temáticas a programar. No es producto del azar el encuentro de un Grupo de docentes con experiencia formativa en la lectura y la escritura. La forma como se reunieron y lograron acuerdos para un trabajo largo que exigía constancia e iniciativa de cada uno de sus miembros. Como nuestro caso consiste en un diseño de Programa formativo el estudio de éste debe comprender todos los aspectos que se incluyen en él. El conocimiento del pensamiento de los profesores, prueba diagnóstica, diseño del Programa e implementación.

Particularidad. Es una condición según la cual el estudio debe mostrarse como único y cualitativamente diferente a otros que se pueden asimilar como semejantes. Existen muchos grupos de docentes y Programas pero ¿qué es lo que convierte al Grupo y su Programa en singular? La particularidad se presenta en los detalles que se van asociando en actos y acciones. El Grupo tiene de particular la manera como se origina, la trayectoria de sus integrantes, la decisión de participar en un proyecto de investigación y el modelo elegido para llevarlo a cabo. Los primeros acuerdos, sus consecuencias y la manera cómo se generaron los elementos que caracterizaron su identidad están determinada por su origen común. El Programa de comprensión y producción textual es también particular

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

porque ha sido elaborado para los alumnos de un contexto específico el de la Universidad Santiago de Cali.

Todos sus miembros del Grupo son docentes de lenguaje y con trayectoria reconocida en el ejercicio de la enseñanza de la lectura y la escritura. La decisión de participar en un proyecto de investigación está asociada al mejoramiento académico. El modelo elegido para construir el diseño es propicio en la discusión de las propuestas que se planteen en las reuniones del Grupo. La idiosincrasia y la singularidad se muestran discretas en todas y cada una de las instancias mencionadas. En ellas se recorre una agenda específica llena de sinuosidades apuntando al desarrollo de los objetivos del Programa. Estas acciones siempre motivaron la existencia y permanencia del Grupo en el trabajo de diseño del Programa formativo.

Contextualidad. Es una condición que exige al investigador el manejo de una serie de informaciones pertinentes al estudio del entorno. La existencia del contexto da validez a las aportaciones que la reflexión esclarece. El diseño curricular de un Programa formativo, en el marco de la Universidad Santiago de Cali no es una historia producto de la generación espontánea. La historia universitaria, los antecedentes de diseño, las políticas nacionales de evaluación de la calidad, la acreditación voluntaria de titulaciones y la certificación de las mismas, constituyen antecedentes contextuales. Hacen parte de la naturaleza del contexto. La proximidad de una reforma a la estructura curricular, la implementación de programas de capacitación docente, la aparición de grupos de investigación. Son condicionamientos asumidos por el Grupo en la búsqueda de sus propósitos.

Participación. Un estudio de caso de un Grupo debe caracterizarse por la participación. En la medida en que se considere la participación de sus integrantes como oportuna al sentido del estudio de caso. En el Grupo de Ciencias del Lenguaje los niveles de participación son diferentes por contrato, vocación, compromiso, lealtad y consecencialidad. La vinculación laboral presenta varios tipos de contratos los cuales afectan de manera directa a la participación en el

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

diseño del Programa formativo. Pero la convicción en la necesidad del mejoramiento académico hace que los docentes participen el proyecto de investigación en el diseño curricular de un Programa. Esto explica desde el punto de vista de la participación ciertos niveles de compromiso y de aportación en el trabajo del Grupo.

-Negociación. Esta condición que alude a la necesidad de un acuerdo sobre el uso de la información obtenida. Las propuestas de capacitación, los informes cualitativos, el tipo de evaluación, todas las actividades realizadas en el interior del proyecto son parte de acuerdos negociados. Cuando un Grupo de personas de diferente edad, formación académica y convicción política logra acuerdos que alcanzan su asociación para una práctica duradera es porque el arte de la negociación inclusiva ha operado con alta eficiencia. Cuando una persona piensa, tiene ideas y cuando comparte esas ideas con por lo menos otra se logran acuerdos. Estos rigen la prácticas sociales de los hombres y las mujeres (Hargreaves, 1996). En nuestro estudio de caso la negociación deliberativa permitió y estimuló la investigación.

-Confidencialidad. En una investigación de naturaleza cualitativa la confidencialidad del trabajo investigativo es una de las condiciones que debe ser otorgada por la ética del investigador. Por ello en todos los instrumentos utilizados en el estudio se han extraído los nombres propios, siendo numerados los miembros del Grupo de diseño del 1 al 10, para garantizar su anonimato.

Accesibilidad. Otra condición de los estudios de caso es que debe ser accesible a audiencias especializadas y no especializadas. Cuando un Grupo de investigación está conformado por docentes de lenguaje de una Universidad debe haber accesibilidad de los informes. Tanto de los que produce el investigador como de los que genera el Grupo para los propios docentes y estudiantes para otras comunidades de docentes o bien para las directivas universitarias. En nuestro caso se produjeron informes cualitativos sobre habilidades lectoras y escritoras de los estuantes que fueron confrontadas primero con los estudiantes antes de hacer

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

públicos los informes ante las directivas universitarias. La implicación de los estudiantes hizo que los informes se consultaran primero con los estudiantes antes de ser objeto de análisis en el proceso de investigación y diseño.

3.2 EL MODELO DE INVESTIGACIÓN ELEGIDO

Con lo que llevamos dicho hasta aquí vamos a entrar en el modelo de investigación elegido en este estudio de caso. La presente investigación es un proyecto de investigación cualitativo de un Programa formativo que asume el modelo deliberativo de diseño curricular. Esta investigación apropia los principios básicos de la investigación-participativa.

Los propósitos de las investigaciones deliberativas de los profesores en diseño curricular consisten en tomar conciencia de la participación plena de la comunidad de docentes. Dicha participación busca el análisis de sus propios problemas con el objetivo de implicarse en los procesos de transformación en su propio beneficio (Walker, 1989). La investigación deliberativa es una forma de participación que busca la creación de conocimientos nuevos y alternativos que mejoran las condiciones a partir de la acción deliberación en la reflexión permanente. El conocimiento y la racionalización del proceso se consideran como parte de la experiencia investigativa y formativa, la reflexión continua sobre lo ocurrido en el aula, forma y transforma el ejercicio docente a partir de sus creencias, principios y experiencias positivas. La deliberación va desarrollando nuevos conocimiento y habilidades que a la vez contribuyen al fortalecimiento del currículo.

Como consecuencia de lo anterior el modelo deliberativo como proceso investigativo en diseño curricular es parte de la investigación educativa en el paradigma cualitativo. Esto se demuestra en sus diversas acciones, como en el proceso de recogida de datos, en procedimientos que requieren de la observación, reuniones, entrevistas, discusiones y pruebas. Los datos son

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

analizados con diversas técnicas y estrategias de procesamiento de datos cualitativos. También se hace uso de la observación y valoración de experiencias, situaciones semejantes, la comparación con otros Programas de propósitos similares. El problema fundamental de la investigación en el modelo deliberativo es cómo acomodar la diversidad de los valores y conocimientos de los legítimamente implicados en el proceso de diseño. El diseño de Programas en el modelo deliberativo es un proceso mediante el cual los profesores se reúnen con el propósito de interpretar las circunstancias del contexto y los intereses de los implicados en el diseño con la finalidad de participar y lograr acuerdos sobre el diseño e implementación de un Programa formativo. Los descubrimientos hechos en la investigación tienen validez en la situación en la que se originó. No es posible su aplicación sin mediaciones específicas en otras condiciones así se trate de la misma temática o problemas similares. La deliberación es definida como un espacio de reflexión y análisis para decidir cual es la acción correcta en una circunstancia específica.

"La deliberación no es la solución del problema sino la consideración colectiva alrededor del problema en busca de la solución adecuada, lo cual es producto del consenso, la negociación y el acuerdo" (Dillon, 1993:74).

Conviene, sin embargo, advertir que Dillon, establece las características de la deliberación: negociación, consenso, debate, discusión y racionalidad. De tal manera que es posible hacer inteligible el ciclo de deliberación, compuesto por la reunión en torno a un proyecto. En la deliberación se posibilita la generación de reflexiones, propuestas, la búsqueda de una solución y su implementación. Las acciones propuestas seguramente llevarán a la presentación de nuevos problemas, iniciándose un nuevo proceso de deliberación.

Con lo que llevamos dicho hasta aquí, nos parece que en este estudio buscamos describir la iniciativa, la experiencia, los conocimientos teóricos, las habilidades, la capacidad de gestión que llevaron a un colectivo docente al diseño e implementación del Programa. El diseño metodológico procura también presentar

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

la manera cómo se configura el Programa formativo. Tal como se reflexiona en la investigación educativa en un Programa diseñado por los profesores implicados. Entendemos el Programa como un documento, razonado y técnicamente elaborado. Como un accionar consistente en la planificación de actuación al servicio de propósitos pedagógicamente necesarios (Pérez Juste, 2000). La pertinencia de elementos con los que se estructura el Programa califica el modelo de la investigación y el diseño como producto de la deliberación de profesores. El proyecto se da en unas condiciones de diversidad con características de educación inclusiva.

Dentro de este marco contextual la reunión sistemática de los docentes y su proyección en el aula es una aplicación de la investigación participativa, en cuanto que el Programa, y la toma de decisiones sobre él se realiza con la implicación de sus protagonistas. En la investigación participativa corresponde a los propios formadores o profesores que lo crean y desarrollan el currículo describirlo explicar como los docentes del Grupo de diseño. Pero esta acción significa algo más, ya que la idea de participación incluye la sociedad y de agentes sociales. Trasladando el concepto de investigación participativa podemos decir que es un proceso en el que los actores sociales son también sujetos capaces de plantear y de dirigir un Programa formativo (Boterf 1985). Los profesores no son objetos pasivos del diseño, tampoco son los espectadores de algún tipo de evaluación que se realiza con su autorización o consentimiento, ellos son los protagonistas de su propia investigación.

A esas reflexiones nos ha conducido la discusión sobre los modelos de diseño curricular práctico, en ellos encontramos la metodología participativa como aquella que mejor encaja en el contexto en que se configuró el proyecto de investigación del Programa formativo, que permitió el avance del diseño hasta su implementación. En términos generales se puede decir que la investigación participativa es una propuesta metodológica, insertada en una estrategia de acción definida, que involucró a los beneficiarios de la misma en la producción de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

conocimientos. Las condiciones en que se apropia el estudio y las acciones en que este se fundamenta nos autorizan afirmar que la investigación participante es en sí misma un método educacional y un poderoso instrumento de concienciación (Cano, 1991). Trataremos de precisar desde la reflexión de los postulados de la investigación participativa la manera como se asumen sus características. El contenido de las acciones califica el proceso descrito como investigación participativa en la elaboración de un Programa formativo. La formulación de los objetivos de la investigación esta determinada por los propios protagonistas en varios sentidos.

1. El conocimiento del papel del lenguaje en la construcción de saberes precisa la necesidad de un Programa formativo que sirva como mediador en busca de las competencias comunicativas textuales.
2. Los objetivos son producto de la concienciación del bajo nivel en lectura y escritura en los estudiantes que se presentan en todas las titulaciones de pregrado de la Universidad.
3. Los objetivos del diseño se postulan a partir del conocimiento de las necesidades formativas de los estudiantes.
4. El Grupo de Ciencias del Lenguaje se capacita y estudia para asumir las soluciones propuestas en el Programa. El Grupo participa y realiza aportaciones como producto de la elaboración colectiva en el diseño de instrumentos de recolección de datos, su organización y análisis de datos, como es el caso de las pruebas en que los docentes las elaboran, las califican y sintetizan en informes cualitativos que facilitan la toma de decisiones sobre el Programa.
5. El Grupo realiza en reiteradas ocasiones autoevaluación de las acciones realizadas así como de la planeación de las mismas. El proceso de diseño se presenta en varias fases en las que es posible identificar la manera como se aproximan al objetivo general a través de las acciones que

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

identifican cada fase como una contribución pertinentes a los propósitos del Grupo.

6. El proceso investigativo participativo se basa en el diálogo permanente entre los implicados (Cano, 1991).

El proceso de investigación participativa se considera como parte de la experiencia educativa que sirve para determinar las necesidades de la comunidad, y para aumentar la conciencia y el compromiso dentro de ésta. La investigación de este tipo, forma parte natural del proceso educativo y de la planificación del desarrollo; pone más énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza. El aprendizaje no se concentra en procesos educativos formales o escolarizados, sino en conocimientos en torno a la realidad concreta. Por ello, se parte del interés de los participantes en la acción. Los profesores asumen la deliberación en la cual son evaluadas las acciones, como una estrategia de formación, integrada en el Programa que se está realizando. Se parte de un proceso en el cual se discute y evalúan, las necesidades, las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes para los que se diseña. Posteriormente se confrontan los resultados de dichas evaluaciones y se toman decisiones, que generan resultados vistos a partir de instrumentos de seguimiento y se siguen buscando nuevos resultados. En este escenario, los profesores comprometidos en la planificación, configuración e implementación del diseño curricular nos vemos abocados a asumir el modelo naturista de diseño (Walker, 1989). Se parte de la experiencia de los docentes implicados dentro del conjunto de circunstancias en las que tiene lugar el desarrollo de la investigación en el diseño de un Programa formativo. Así resulta fácil ver como hemos asumido un modelo deliberativo fundamentado en los métodos de las investigaciones cualitativas.

“No existe un momento en que se inicie la recogida de datos. Empieza antes de que llegue la dedicación plena al estudio: antecedentes conocimiento de otros casos, primeras impresiones. Una gran proporción de datos se basa en la impresión, se recogen de modo informal en los primeros contactos del investigador con el caso” (Stake, 1998:104).

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Con lo que llevamos dicho hasta aquí, nos parece que en la presente investigación, el objeto de estudio irá precisándose ante los ojos del lector como producto de varias miradas presentadas por el investigador. Esta circunstancia metodológica tiene la intención de poner en evidencia la esencialidad del objeto de investigación como un descubrimiento fundamentado en el manejo de diversos instrumentos en los que se apoya la presente investigación.

Creemos que aquí se ve bastante bien en el recorrido que pretendemos, hay necesidad de preguntarse sobre cuál es el pensamiento de los profesores en la búsqueda de competencias en comprensión y producción textual. Cuáles son sus aspiraciones en un proyecto para el que han sido convocados. Conocer creencias sobre lo que existe y lo que es posible, teorías. Examinar con los docentes los paradigmas en los que ha reposado la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad y someterlas a la discusión y al debate. Los docentes podrán lograr acuerdos sobre ventajas y desventajas, sobre la aplicación e implementación dentro del aula de clase de métodos y objetivos. Los docentes podrán preguntarse hacia dónde conducir los jóvenes de hoy. Cuáles son las competencias que el mundo académico reclama de los estudiantes universitarios en lectura y escritura.

En este modelo se recomienda a cada profesor que piense en la justificación de su materia y sobre todo en relación con su propia experiencia ¿Qué ha aprendido en la búsqueda de cómo generar competencias lectoras en los estudiantes? ¿Por qué han sido útiles unos métodos y otros no? Incluso relacionándola con los contenidos que ha aprendido para ver cuáles han sido verdaderamente importantes porqué y cuáles podría considerar en el ejercicio de estrategias didácticas. Esto le ayudara a entender que es una pérdida de tiempo, un aprendizaje trivial, una inversión de esfuerzo improductiva, que ha permitido evidenciar observaciones valiosas; por qué no se cree en determinados métodos⁶ y el alcance de ciertos talleres y materiales.

⁶ Ver Anexos tesis: Documentos teóricos. Las Visiones de los profesores: 266

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

En el modelo deliberativo Walker (1989) sugiere a los profesores conocer sus teorías sobre el aprendizaje y el manejo de la motivación. La búsqueda de conocimientos habilidades y valores, el manejo del interés dentro del aula de clase. Sugiere por lo tanto conocer las teorías que orientan las prácticas de los profesores, dentro y fuera de las aulas escolares. El seguimiento a determinadas actividades en procura de la ejercitación aprendizajes para el logro de competencias comunicativas textuales. El manejo de procedimientos así como la actualización de conocimientos para una mejor implementación del Programa formativo.

Como producto de este proceso de deliberación se pretende lograr un consenso sobre la forma como se dictaría las clases y se realizarían las asesorías personalizadas. El estudio de las características de los materiales que el Programa llegaría a emplear y todo el conjunto de actividades involucradas en la elaboración del diseño y su implementación. Se tiene también como punto de partida el conocimiento de la idiosincrasia de los estudiantes en la Universidad. El conocimiento no de da al margen de la identidad cultural, sino reconociendo en ella un factor determinante en el encuentro de saberes (Carbalo, 1978). Los estudiantes universitarios en calidad de adultos construyen los conocimientos, desarrollan habilidades y convierten actitudes en valores a partir de lo que son. En este diseño, del Grupo de docentes de lenguaje, implica comprometerse en el estudio de la sociedad. En que los aprendizajes van a tener vigencia a partir de los conocimientos previos y sus implicaciones. Con los cuales se van adquirir y potenciar los conocimientos que ya se saben. En el Grupo de Ciencias de Ciencias del Lenguaje se tienen que lograr acuerdos de formación en su interior, para implicarse en una larga y difícil tarea de capacitación. Para lograr una nivelación en el dominio de los contenidos que sustentan la asignatura.

En otro nivel de análisis el Grupo apropia los conocimientos de diseño curricular de programas formativos, conocimientos pedagógicos y de investigación. Ellos permiten plantear por lo menos de manera operativa preguntas. ¿Cuál es

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

nuestra concepción sobre cómo se aprenden a leer y a escribir en la universidad? Encontrar las diferencias con otras instancias de la escuela en las cuales también se lee y se escribe. Con qué dificultades se enfrentan los estudiantes para ser eficientes lectores y productores de textos. En la plataforma del diseño deliberativo, la discusión, el estudio, la negociación, el cambio de conocimientos y concepciones de aprendizaje preceden los acuerdos que van concretando las decisiones en torno al Programa.

El Grupo de docentes que tiene a cargo la configuración del Programa, asumió la discusión sobre quiénes son los estudiantes para los que se realiza el diseño. Es necesario saber de qué contexto académico vienen, cuáles son sus conocimientos previos. Cómo recoger en una metodología específica para mantener un interés permanente en el curso de la dinámica de las clases. Todas estas reflexiones encaminadas a estructurar la mejora en el Programa.

***"Para que el aprendizaje significativo se produzca es fundamental que los contenidos que se ofrezcan a los estudiantes estén relacionados, estructurados entre sí y que además tengan puntos en común con las experiencias pasadas de los estudiantes. Si se planifican estrategias para que partan de lo que saben y con experiencias que requieran actividad física e intelectual estaremos contribuyendo a que aprendan de manera significativa, si se propician actividades que requieran que lo aprendido se aplique se producen aprendizajes relevantes"*(Murillo, 1998:54).**

El modelo deliberativo de Walker (1989) hace énfasis en el carácter consensual de la configuración del currículo. En la medida en que los integrantes del Grupo presentan diversas calidades de personas en edad, experiencia docente, la participación en la estructura organizativa de la Universidad y estilos de trabajo. Los docentes son diferentes en el tipo de contratación, género, niveles de motivación e implicación. De allí que la dinámica deliberativa debía mantenerse en este ambiente, sin dejar perder la motivación de la mayoría y manteniendo la cohesión interna del Grupo.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

El modelo deliberativo también presenta debilidades, como es el prolongado tiempo en que un Grupo de docentes se reúne. Por los costos y el tiempo de los profesores. Los periodos de desmotivación por los que se pasaba en los que el escepticismo se apoderaba de parte de sus miembros. Los costos de los eventos de capacitación, costeados por la Universidad. Las invitaciones a asesores externos que dieron conferencias, seminarios; y diplomados subsidiados. Aunque los costos de esta propuesta no se podrían repetir en la Universidad en todos los grupos de docentes que eventualmente se podrían llegar a formar. Estas son pues las limitaciones del modelo de Walker (1989) que nos hemos empeñado en utilizar para dar sentido a esta propuesta de investigación.

Así pues podemos concluir que la investigación que presenta esta tesis doctoral es cualitativa participativa y deliberativa. Es cualitativa porque en esencia busca describir, contar, interpretar y comprender el diseño de un Programa a través de las experiencias de un Grupo de docentes en un contexto universitario. En diversos apartados se explican y analizan sus comportamientos en la configuración de un Programa formativo. Se tiene como punto de partida la identificación de un sueño que todos los docentes que nos reunimos compartíamos. Hacer de los estudiantes que ingresan a la Universidad Santiago de Cali, eficientes lectores y productores de textos académicos universitarios. Nos hemos basado en un modelo que ahora nos ha permitido narrar, racionalizar la experiencia. Estas reflexiones pretenden mostrar mediante el análisis de las evidencias documentarias, las pruebas aplicadas a estudiantes. Las actas de reuniones de los profesores. Entrevistas semiestructuradas, la confrontación de los resultados de las pruebas con los implicados y los resultados del proceso de innovación. Esta investigación acción se evidencia en los documentos, informes y resoluciones que rigen hoy las decisiones de las autoridades universitarias y el colectivo docente al aplicar y desarrollar el Programa formativo en todas las titulaciones de pregrado.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

3.2.1 Preguntas temáticas del objeto de estudio de la investigación

Como hemos mencionado en el objetivo general de la investigación se define en los siguientes términos. Describir, interpretar, valorar y explicar, la configuración diseño e implementación de un Programa formativo de Comprensión y Producción Textual en la Universidad Santiago de Cali. Veamos ahora las cuestiones específicas del estudio. Queremos mostrar en cada una de las fases una pregunta temática que orienta la investigación, así como los instrumentos en los que debe buscar la respuesta a la misma y los logros pretendidos.

Pregunta temática 1: ¿Cómo establece la plataforma deliberativa en el Grupo de diseño? En un proceso que se constituye como un conjunto de acuerdos sobre los fundamentos académicos, investigativos, pedagógicos y organizativos del diseño del Programa formativo. Este proceso es factible identificarlo como una fase de investigación. La plataforma deliberativa esta constituida por un conjunto de discusiones, acuerdos y acciones que van a facilitar el desarrollo de la investigación y el diseño del Programa formativo. Constituye una etapa de la investigación indispensable en el proceso que se quiere racionalizar por que gracias a él fue posible, la reunión de un grupo de docentes su alinderación en un diseño curricular abierto con la participación de los estudiantes en diferentes eventos del diseño. La plataforma deliberativa prevé las condiciones de la deliberación y vela por el mantenimiento de los acuerdos y el desarrollo del proyecto. Se pueden analizar sus deliberaciones, primeros objetivos, temas estudiados, producción de materiales teóricos sobre las visiones de los profesores. Se reflexionar los temas discutidos y acuerdos que más tarde se han de convertir en decisiones que van a configurar el Programa formativo y su implementación.

Fases de investigación	Procesos de la investigación	Preguntas temáticas	Instrumentos	Logro
Fase 1	Establecimiento de plataforma deliberativa	¿Cómo se establece plataforma deliberativa	Actas. Documentos teóricos Resoluciones	Determinar plataforma deliberativa

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

	Desde 02 del 2003 a 06 2004	en el Grupo de diseño?	Decretos	del grupo de diseño
Fase 2	Determinar necesidades formativas. Desde julio 2003 a julio de 2004	¿Cómo se detectan las necesidades formativas de los estudiantes?	Actas, Pruebas informales cualitativos	Conocer las necesidades de los estudiantes
Fase 3	El diseño de los elementos del Programa formativo. Desde julio a diciembre del 2004	¿Cómo se configura el Programa formativo?	Actas Informe prueba diagnóstica, Visiones de los profesores Objeto de estudio del Programa.	Diseño del Programa formativo
Fase 4	Implementación del Programa Desde enero 2005 a diciembre del 2005.	¿Cuáles son los resultados de la implementación del Programa formativo?	Actas, informes Entrevistas semiestructuradas	Establecer el ciclo de implementación del Programa formativo.

Cuadro 6. Preguntas temáticas de la investigación

Pregunta temática 2: ¿Cómo se detectan las necesidades formativas de los estudiantes? Mediante la elaboración de una prueba diagnóstica, acordando sus características, estableciendo las variables a evaluar, mediante la validación y aplicación de una prueba diagnóstica. Asumiendo la evaluación como punto de partida del diseño de Programa formativo. La evaluación diagnóstica produce el informe cualitativo de necesidades formativas como un insumo determinante en la configuración del diseño.

Pregunta temática 3: ¿Cómo se configura el Programa formativo? El trabajo se organiza partir del informe cualitativo de necesidades formativas. Estas necesidades van a encontrar respuesta en las Visiones de los profesores y del Objeto de estudio del diseño del Programa. El Grupo discute las soluciones planteadas. Y se logran acuerdos sobre la redacción de todos los elementos curriculares con los que se estructura el Programa formativo.

Pregunta temática 4: ¿Cómo se configura el Programa formativo? Se establece un dialogo con los estudiantes en el aula de clase a partir de la prueba diagnóstica y la presentación del Programa. Se logran acuerdo para su implementación y se

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

establece un sistema de informes verbales sobre diferentes aspectos del Programa. Como la metodología, las asesorías personales, la evaluación, el seguimiento de las clases. Concluye esta fase con la aplicación de una entrevista semiestructurada a los estudiantes que esperamos recoja el impacto general del Programa.

3.2.2 Los instrumentos de recolección de datos

Los investigadores cualitativos en el desarrollo de los procedimientos de interpretación utilizan dos estrategias, el análisis de datos individualizados y la relación inductiva de ellos en inferencias generalizadas, en el caso específico interpretado. Todas las relaciones que se establecen entre los datos son de naturaleza hipotética. Los recursos de razonamiento hipotético operan en la configuración del diseño, la recolección y selección de instrumentos de la presente investigación serán relacionadas los contenidos presentados en los instrumentos de recolección de datos en diversos anexos presentados en un CD. Vamos ahora a presentar los instrumentos de recogida de datos que hemos utilizado en nuestro estudio.

Actas. Conjunto de constataciones de una reunión de personas con un objetivo específico. Constituyen un documento muy propio de la vida de un colectivo. En nuestro caso de una comunidad académica y del modelo

deliberativo de diseño de Programas.

Las actas son elaboradas por una secretaria, que no hace parte del Grupo de diseño, que toma nota de las reuniones, que toma nota de las reuniones y confirma las intervenciones telefónicamente. De allí la precisión de las intervenciones contenidas en las actas. En el proceso de redacción ella es muy cuidadosa cuando se trata de intervenciones textuales y las proposiciones o decisiones que son producto del consenso. Las actas son aprobadas y corregidas al iniciar cada una las reuniones del Grupo. Las actas dan

cuenta de las vigencias académicas 2003; 2004 y 2005 fecha dentro de las cuales se realizó la investigación. Para mantener la confidencialidad de la investigación se han sustituido los nombres propios por los números de 1 a 10. Cuentan con la fecha, las reuniones se realizaron en periodos normales de actividad académica.⁷ Son un total de 46 actas. Son recogidas en su totalidad el CD que acompaña la tesis con el nombre de anexo 3

Dada la importancia de dicho instrumento que remos presentan un ejemplo de una de las actas.

Febrero 18 del 2003

⁷ En Colombia los semestres están organizados de finales de enero a mayo y de julio a noviembre

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Acta 002,

Asistencia. 10 profesores

Después de aprobar, corregir el acta anterior y realizar las adiciones correspondientes se sintetizaron las siguientes constataciones.

En reunión los miembros del grupo de docentes del área de español discuten y logran acuerdos sobre la forma como se organiza el trabajo encomendado por la vicerrectoría académica. El primer acuerdo logrado consiste en realizar una ronda de exposiciones que permita conocer cuáles son las posturas existentes sobre lo que piensa cada uno de los docentes sobre el Programa en el seno del grupo y a partir de allí, desarrollar la propuesta del Programa en Comprensión y Producción textual. Otra propuesta aprobada fue la creación del grupo de Ciencias del Lenguaje y se encomendó la tarea al profesor 1 de determinar en que instancia de la Universidad estaría ubicado el grupo y el Proyecto de diseño.

Se producen las siguientes intervenciones.

Profesor 2 Sustenta la naturaleza del proyecto presentado a la vicerrectoría se propone la configuración de un Programa formativo con los docentes pertenecientes a la Universidad Santiago de Cali a partir de sus consideraciones y preparación académica, diseñado especialmente para la Universidad Santiago de Cali con la intencionalidad expresa de elevar y facilitar la autonomía de los estudiantes. El Programa de Comprensión y Producción Textual facilitaría el apropiar los procesos de flexibilidad y apertura curricular en tanto que desarrollaría las competencias para aprender de textos y asegurar su asimilación e intercambio a través de la escritura.

Profesor 3 Dice que del proyecto se infiere la modalidad de trabajo en equipo, que controlará a partir de los procesos de planeación implementación y seguimiento de la propuesta mediante evaluaciones procesos de tutoría y asesoría académica. El trabajo tiene que ser dinámico aportando cada cual, según la capacidad de reflexión desde su concepción de la materia. El trabajo así, tiene que ser mejor.

Profesor 8. Aquí se hablado mucho de libertad de cátedra pero eso nunca se ha cumplido. Un Programa que sea producto del modo de pensar de los profesores tiene que ser organizado en donde nos escuchemos y discutamos.

Profesor 5 pregunta si el diseño es sólo el Programa sino también su seguimiento e implementación. El profesor 1 Responde que la concepción del proyecto es de naturaleza formativa-evaluativo, que sólo en la implementación se irá completando.

En donde se piense en la Universidad y en los estudiantes. Hay un ingrediente muy importante de trabajo individual de estudio y de gestión en el cual se discuta sobre documentos y en las reuniones se logren acuerdos.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Le veo muchas posibilidades al proyecto. Es una propuesta para profesores. Y la idea de la evaluación es muy apropiada

Profesor 6. Me parece que ahora si seguimos así escuchándonos y organizando el trabajo vamos a hacer un Programa mejor que al menos esté más de acuerdo con lo que se pensamos. Lo otro es el reconocimiento de la Universidad y el compromiso. Un Programa que se experimente lo suficiente después de ser escrito en la puesta en práctica. El proyecto del profesor 1 es muy bueno por las condiciones en que lo plantea (Ejemplo de actas)

Las cartas. Comunicación escrita en la que se informa al destinatario de la misma un mensaje. Son una serie de documentos escritos que testimonian el proceso adelantado por el Grupo docente que se encargó de la investigación en diseño. Dichas cartas fueron enviadas por el Grupo o dirigidas a él. Las cartas parecen numeradas, de 1 a 6, en los anexos se les ha extraído los nombres propios para mantener la confidencialidad, pero se ha dejado el cargo de quien las firma dada su importancia.

Santiago de Cali, 20 de enero del 2003

Profesor

Docente de lenguaje

Universidad Santiago de Cali

La ciudad

Cordial Saludo

Después de brindarle un caluroso saludo de prosperidad en el nuevo año. Quiero invitarlo de la manera más cordial a que nos brinde su capacidad de trabajo en la siguiente iniciativa académica. La elaboración de un diseño de un Programa formativo en lectura y escritura para la Universidad. El proyecto ha sido presentado por docente 1 en el que se invita a los profesores con formación en lingüística y español pertenecientes a la Universidad a formar parte de un colectivo académico que se encargará del Programa. Dicha solicitud se fundamenta en un proyecto de la vicerrectoría que intenta asumir el diseño curricular en la estructura de créditos académicos.

Esperamos contar con su presencia en la sala de juntas de la vicerrectoría el día 24 del mes en curso a las 5 de la tarde.

Gracias por su colaboración y puntual asistencia.

De usted atentamente

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Vicerrector
VC-266-05

En el ejemplo anterior vemos que se trata de un documento que hace aportaciones a la investigación. Las cartas aparecen en las actas en las que fueron presentadas. En los anexos y documentos de tesis se presentan también de manera independiente como anexo 4.

Informes. Constituyen una serie de documentos escritos en los que se da cuenta de actividades que fueron encomendadas al grupo de docentes. Como por ejemplo, el informe cualitativo de la prueba diagnóstica mediante el cual se detectó las necesidades formativas de los estudiantes beneficiarios del Programa. Los informes tienen como objetivo sintetizar la información consignándola por escrito después de ser sometida a la aprobación del Grupo. Como producto de múltiples consultas, acuerdos, tareas, eventos, pruebas. Se elaboraron 3 informes que dada su importancia fueron redactados por miembros del Grupo de Ciencias del Lenguaje y aprobados en reunión plenaria por unanimidad. Así.

- Informe cualitativo de necesidades formativas
- Informe de seguimiento del Programa formativo
- Informe cualitativo final

La grabación de numerosas reuniones de trabajo hubiese sido muy larga, dispendiosa e inoperante para el trabajo del Grupo. En la configuración del diseño del Programa formativo, son los testimonios de diferentes acciones realizadas con estudiantes en la presente investigación. Los informes brindan la síntesis de la discusión en el seno de las reuniones, en los lugares y momentos en los cuales se concretaron las decisiones que configuraron el diseño y su implementación. Son presentados en las reuniones y en las actas correspondientes. También se pueden ver en el CD en anexos y documentos como anexo 5

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

EVALUACIÓN EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

Informe de seguimiento al Programa formativo.

Prueba final de semestre

JULIO 20 DEL 2005

INFORME CUALITATIVO:

Presentación

Los procesos de acreditación de calidad en el ámbito de las universidades buscan la certificación de alta calidad a través del seguimiento de indicadores de mejoramiento académico y tiene como una de sus apuestas iniciales la evaluación de competencias y desempeños en lectura y escritura de textos académicos de quienes deberán participar de manera consiente en la conformación de comunidades académicas en donde es posible el intercambio documental y observar los procesos de mejoramiento en actos tangibles plasmados en la memoria colectiva registrada en textos que podrán ser asumidos por las comunidades verbales que en ellas participan(Ejemplo de informe).

Decretos y resoluciones. Constituyen como su nombre lo indica documentos que se ubican en libros y archivos en los lugares en los cuales por ley les corresponde estar. Las resoluciones y decretos son recogidos en su integridad aunque en la investigación sólo son citadas las partes pertinentes en lo concerniente a la investigación. En el anexo correspondiente aparecen leyes, decretos, resoluciones del Ministerio de Educación Nacional, de la Universidad Santiago de Cali y sus órganos de dirección y gobierno. Al igual que todos los instrumentos, los decretos y resoluciones están referidos en las actas de acuerdo con las circunstancias de la deliberación. Las citas son recogidas en el acta en que son nombrados. En los anexos y documentos de tesis están reunidos en el anexo 6

Documentos teóricos. Se trata de materiales en los que se sintetizan los enfoques de los miembros del Grupo en torno al aprendizaje de la lectura y la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

escritura. Allí se muestran los fundamentos epistemológicos de cada uno de los enfoques de los profesores así como sus propósitos. La manera de dar las clases y de realizar las evaluaciones. "Las Visiones de los profesores" intenta recoger una síntesis de lo que ha sido la discusión de las posturas que se dan al interior del Grupo de diseño. Otro documento teórico es el que está referido al "Objeto de estudio del Programa". Este documento elaborado por una comisión del Grupo de diseño da cuenta del estudio y discusión en la primera fase sobre lo que se consideraba el objeto de estudio del diseño. Aparece en los anexos y documentos como anexo 7.

Las visiones de los profesores.

Las prácticas pedagógicas de lectura y escritura dependen de las distintas relaciones que se establecen, tanto con la palabra oral, leída o escrita, como con la conceptualización que se tenga del aprendizaje y las diferentes condiciones de trabajo en las que se presenten dichas producciones discursivas. Las visiones constituyen puntos de vista, un conjunto ordenado de ideas sobre lo que sería un Programa formativo de lectura y escritura, que impacte positivamente sobre la calidad en la formación de profesionales, es una manera de ver y asumir el problema, de pensar sobre él y de proponer un conjunto de acciones pedagógicas que contribuyan a resolverlo, mediante la puesta en marcha de un Programa formativo. Este conjunto de visiones y creencias desarrolladas e implementadas por los docentes en el ejercicio de su labor profesional son reconocidas por los colectivos docentes de comprensión y producción textual en cuatro tendencias que son nombradas así:

- 1 Enfoque basado en la gramática**
- 2 Enfoque comunicativo del texto**
- 3 Enfoque basado en el proceso**
- 4 Enfoque basado en el contenido**

Entrevista semiestructurada. Al finalizar la última fase de la investigación en la cual se implementa el Programa formativo se recoge el testimonio de los estudiantes que han asistido y desarrollado el Programa en su totalidad. La entrevista es presentada a los estudiantes en forma de cuestionario escrito con la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

finalidad de recoger en la última clase respuestas individuales y muy racionadas con respecto al Programa. La entrevista se diseñó con el objetivo de consultar el impacto de la aplicación del Programa a partir del punto de vista de los estudiantes. En la investigación su análisis tiene la finalidad de que el lector pueda contrastar el análisis consignado en la tesis con el instrumento original y observar las valoraciones de los estudiantes.

Se presento la siguiente guía de entrevista.

- 1 ¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?
- 2 ¿Considera usted que está leyendo mejor?
- 3 ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?
- 4 ¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?
- 5 ¿Las lecturas hechas contribuyeron al desarrollo del Programa?
- 6 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?
- 7 ¿Está usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?
- 8 ¿Qué agregaría usted a este Programa?

Se recogieron 36 entrevistas completas escritas por los estudiantes. Aparece en Anexos y documentos como anexo 8

En todos los instrumentos descritos fueron numerados cada uno de los folios para poder citar la página correspondiente. El análisis mediante los procedimientos de interpretación extraerá las citas correspondientes señalando las relaciones pertinentes. Las explicaciones del caso indicando la página de la cual ha sido extraída la cita. El lector podrá hacer uso de los documentos completos ratificando las interpretaciones o elaborando otros puntos de vista.

3.2.3 El análisis de datos

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

En esta parte del diseño metodológico de la investigación se explican los procedimientos utilizados en la lectura y análisis de datos. En la configuración del Programa formativo y su implementación en la Universidad Santiago de Cali, los datos cualitativos en la investigación educativa permiten describir, contar, valorar, interpretar y explicar todos los elementos implicados en los objetos investigados.

Los seres humanos construimos permanentemente la realidad mediante la negociación y la interacción con el otro. Esta concepción de los actores constituye el objeto esencial de la búsqueda investigativa (Coulon, 1988). Este punto de vista nos obliga a mantenernos en línea de trabajo cualitativa. Con este objetivo veamos como se aproximan algunas experiencias investigativas al análisis y procesamiento de datos, puesto que no existe una fórmula única debidamente formalizada para su procesamiento.

Nuestro punto de partida es el Grupo de diseño y sus actividades, su conformación y el proceso de transformación académica y organizativa. La forma como se van concertando los criterios con los que se estructura el currículo. La permanencia del Grupo y su consolidación a través de eventos de gestión administrativa y académica. La coordinación y la coherencia en la implementación del Programa. Los postulados teóricos nos deben guiar en la explicación y valoración de cada una de las acciones y los logros conquistados en ellas. El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen desde lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas. (Bermejo, 2002).

Creemos que aquí se ve bastante bien cómo análisis significa esencialmente poner aparte algo a partir de las impresiones que nos deje la interpretación de la lectura de los instrumentos. El sentido a los datos se lo otorga el investigador a través de la relación, el análisis es producto de asociar los datos en el ejercicio de la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

interpretación. Analizar e interpretar consiste en dar sentido a todo ¿Qué relación existe entre esta parte y la otra? (Stake, 1998). Interpretar es explicar lo que significan las palabras en los enunciados expuestos en los instrumentos. Los datos no representan nada por si solos, la significación es a veces tan evidente que no se ve (Benveniste, 1998). Es el investigador quien relaciona el dato con el contexto y las aportaciones en los supuestos teóricos de la investigación.

"De dónde surgen los pensamientos, de dónde los significados, sigue siendo un misterio. La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, en el ambiente adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se nos revele el sentido y se nos escriba la hoja" (Stake, 1998:69).

De estas circunstancias, originamos la reflexión de que otras investigaciones han antecedido las racionalizaciones que acompañan el estudio de caso como estrategia de análisis. En el enfoque progresivo se sostiene, que el paso de una fase a otra, lo percibe el investigador a partir de los indicios que le determinan los materiales interpretados (Parlelrt y Hamilton 1976: Citado por Stake1998). Cada tema puede demostrar que tiene una vida propia, y reclamar una atención cada vez mayor a medida que adquiere complejidad e interés. El trabajo de estudio de caso exige una atención pertinaz entre el caso y los temas que él sugiere. Unos y otros se están siempre construyendo.

En general los procedimientos de análisis de datos cualitativos coinciden en las siguientes regularidades que nos servirán de orientación al conjunto de decisiones que el procesamiento de datos de la presente investigación requiere. Se realiza predominantemente, atendiendo más a las cualidades que a las cantidades, a través de los razonamientos del lenguaje, de las descripciones detalladas en los procesos de categorización y codificación.

- Busca la comprensión totalizante de uno o varios eventos dados explicándolos a partir de la totalidad de sus demostraciones.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

- Sigue una vía inductiva en la cual se confirma o se desvirtúa la teoría brindando las explicaciones pertinentes.
- Se propone la objetividad de la ínter-subjetividad proporcionada por los datos consignada en los instrumentos al interpretarlos y validarlos en los procesos de triangulación (Sabino, 1992).

El diseño, se realiza para relacionar los datos y validar sus demostraciones mediante los procedimientos de análisis dando fundamento a sus resultados. Se constituye en un diseño porque en él se determina la forma en que van a ser organizados los datos en códigos y categorías. Esto permite ser citados con precisión haciendo legible su lectura y el análisis. El propósito del diseño en un marco de análisis de datos es ofrecer una síntesis que permita a los lectores hacer inteligible la investigación. La estrategia del estudio de caso seguida, su interpretación y validación en los procedimientos de análisis mostrará las relaciones pertinentes a los resultados.

3.2.4 Fases de análisis y procesamiento de datos

El punto de partida es la lectura de todos los materiales en los diferentes momentos del proceso investigativo. Las observaciones y aproximaciones en torno al objeto de estudio de la investigación tienen la finalidad de encontrar un orden que haga más fácil su lectura e interpretación. Esta necesidad nos ha llevado a la elaboración de una matriz de análisis que muestre los objetivos planteados.

Fases del análisis	Fecha	instrumento	OBJETIVOS
Fase 1 La conformación de plataforma deliberativa	02 a 06 2003	Actas 001 a 009 Cartas, informe documentos	Conformación de la plataforma deliberativa Conformación del Grupo de diseño.
Fase2 Detectación de las necesidades formativas.	07 2003 (2004	Actas 010 a 024. Informe prueba diagnóstica,	Detectar las necesidades formativas de los estudiantes

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

		documentos públicos	
Fase 3 Diseño del Programa formativo	07 a 012 2004	Actas 025 a 035. Documentos teóricos, inform cualitativo	Definir elementos del Programa formativo
Fase 4 Implementación del Programa formativo.	02 a 12 2005	Actas 036 a 046 Informes de seguimiento. Entrevista	Observar el ciclo de implementación del Programa

Cuadro 7. Fases de análisis y procesamiento de datos

La validación y fiabilidad en la investigación cualitativa tienen que ver con el grado de acercamiento existente entre la investigación y la realidad, así como de la pertinencia y la rigurosidad de las técnicas empleadas. El análisis de datos se verifica a través de un diálogo permanente entre las teorías científicas y el Grupo social en estudio. Esto se hace con el fin de negociar los significados y constituir realidades comunes.

En el cuadro anterior vemos aparecer en la primera columna las distintas fases en las que hemos dividido la investigación asignándole un nombre representativo a la fase correspondiente. En la segunda columna se da cuenta de las fechas en las que se desarrollan las fases. En la tercera columna aparecen los instrumentos de recogida de datos. Y en la cuarta los objetivos del análisis de cada fase. La transparencia en el procesamiento de datos nos va a garantizar que la complejidad de los modelos deliberativos no se va empobrecer en el análisis sino que mostrará al lector lo sinuoso de su desarrollo.

En el curso de esta búsqueda en las actas de manera invariable existen un conjunto de enunciados con contenidos que se pueden agrupar en diferentes categorías que queremos sustentar siguiendo las recomendaciones metodológicas para el análisis de contenido.

1. Lectura repetida de los datos
2. Seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.
3. Buscar los temas emergentes.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

4. Elaborar tipologías o esquemas de clasificación.
5. Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas.
6. Leer el material bibliográfico (Mingorance y Estebaranz, 1998).

Es interesante examinar los propósitos también desde la lectura repetida de los materiales en que se encuentran los instrumentos el "Análisis de contenido" (Bardin, 1986) nos invita a realizar un recorrido caracterizando la elección y organización del "corpus". La elección del corpus constituye un paso decisivo en el procesamiento de datos. De la elección del corpus depende la naturaleza de lo que resulta pertinente demostrar, por esta razón los autores del "Análisis de contenido" afirman que es preciso conocer lo que se quiere demostrar para saber la forma en que hay que decirlo. Existen reglas que es preciso verificar y que a continuación presentamos de manera sintética. Ellas son la exhaustividad, la representatividad, la homogeneidad y la pertinencia.

La exhaustividad: Las actas y los documentos que las complementan constituyen un instrumento que da cuenta de la totalidad de la investigación en todas las fases y eventos en que ésta se desarrolló. No existe un sólo evento de la presente investigación que no aparezca referenciado en ellas.

La representatividad. Las actas y los otros instrumentos que las complementan son poseedores de una estructura informativa, expresiva y representativa del Grupo de diseño y sus tareas. En ellas se representa permanentemente la investigación en cada una de las fases.

La homogeneidad. Constituye la manera como es presentada la información lo cual permite organizarla de acuerdo con los procedimientos de análisis homogéneos. Las actas son un instrumento natural de un grupo deliberativo porque los profesores se reúnen con objetivos precisos se realizan y analizan informes, se hacen discusiones, se logran acuerdos, se asignan responsabilidades y se toman decisiones de manera invariable. Todas las actas presentan fechas, intervenciones textuales y constancias remitidas a propósitos definidos.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

La pertinencia. Las actas y los documentos que las complementan cumplen con esta regla porque son el instrumento más representativo de la investigación. A través de ellas se pueden organizar el estudio por fases de análisis. En ellos es factible determinar categorías temáticas susceptibles de codificar simplificando los niveles de observación y validación de los procesos hipotéticos propuestos en cada una de las fases de la investigación. En cada una de las fases de análisis se desarrollan los objetivos específicos de la investigación.

3.2.5 El proceso de categorización y codificación de datos

El análisis de datos en los procedimientos del Análisis de contenido es poseedor de una herramienta que resulta pertinente a la organización de los datos (Bardin, 1986). La categorización. Esta constituye una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto de datos diferenciados en todas las fases de investigación a partir de criterios previamente definidos.

Estos criterios de clasificación con los que se establecen las categorías son extraídos de los enunciados ofrecidos en las actas y demás instrumentos. Los investigadores que proponen el "Análisis de contenido" sugieren que el proceso de establecer categorías es un procedimiento de estructuración de la información. En el análisis se procede a partir de unidades semánticas, sintácticas o expresivas (Bardin, 1986).

En un texto es posible identificar unidades que pueden ser sintácticas cuando tienen como unidad discreta la oración o elementos estructurados de la misma. El texto motivo de análisis es dividido en oraciones de las cuales es preciso inferir enunciados de diferente forma analizando los sujetos o las predicaciones que se hagan de los mismos. Las unidades son semánticas cuando se refieren al significado, al contenido del texto. En esta estrategia se pueden identificar unidades de contenido a partir de la inferencia de significados en cada uno de sus párrafos o capítulos. Las unidades de análisis pueden ser expresivas cuando en el

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

texto se manifiestan de manera expresa sus contenidos (Greimas, 1983). Cuando es el mismo texto que hace evidente de manera expresa a lo que se refiere. Hemos elegido la expresiva a partir de la forma como se enuncia el contenido de las actas y demás instrumentos. En ellas se dejan constancias en las que se expresan la posición de uno o varios miembros del Grupo que participa en la reunión expresada en la claridad de quines aprueban el acta.

"En cualquier actividad científica el proceso clasificatorio tiene una considerable importancia. A partir del momento en que el analista de contenidos decide codificar su material de poner a punto un sistema de categorías" (Bardin, 1986: 76).

La categorización organiza el corpus de datos generando estrategias para evidenciar más significativamente los enunciados existentes en las actas y demás documentos de apoyo y fundamentación de la investigación. Creemos que con estas indicaciones es posible especificar ahora los objetivos de la categorización y la codificación de los instrumentos que tenemos a nuestra disposición. El precisar los objetivos de este trabajo de análisis resulta determinante en el desarrollo de la presente investigación porque así logramos saber los alcances de este modelo de análisis.

1. Suministrar de manera condensada una manifestación simplificada que permita agrupar los datos brutos. Estos aparecen en las actas sin aparente relación significativa en cada una de las fases de análisis en busca de explicaciones generalizadoras.
2. Pasar de los datos brutos a datos organizados. La visión de quien ha participado en la totalidad del proceso permite al lector orientar el análisis, el testimonio de su experiencia en el ejercicio de su interpretación.
3. Remite a índices no perceptibles en la lectura de los datos brutos. Establece ejes de reflexión a partir de los cuales se ven significaciones que la lectura ordinaria no aportaría.
4. La codificación simplifica la observación del lector indicando su frecuencia y relevancia.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Ahora queremos asegurarnos como en las actas aparecen las categorías. Si las actas constituyen o no en el instrumento base. Veamos de manera detallada como asumen las reglas previstas por los procedimientos del "Análisis de contenido" en la parte correspondiente a la elección de documentos. La elección de documentos comprende un procedimiento que consiste en la constitución de un corpus en el cual se cumplen ciertas reglas (Bardin, 1986). Estas reglas son la exhaustividad, la representatividad, la homogeneidad y la pertinencia.

En el caso de nuestro estudio, en la categoría Objetivos están enunciados en todas las actas de manera expresa porque todas las reuniones se citan con objetivos a desarrollar. En las actas se expresa por que en ellas se da cuenta del propósito en el proceso de deliberación. En ellas consta que las actas del Grupo de diseño en cada una de las fases obedecen a un plan en el cual se está desarrollando el objetivo general del proceso. En el caso de la categoría Temas de discusión aparentemente es muy amplio pero su codificación hará pertinente sólo los temas de reiterada deliberación o discusión significativa. La categoría Acuerdos es también abundante pero es de menor riesgo de que se confunda con otra categoría. Siendo la significación del acuerdo indicada por el código la que determine su relevancia en el en la fase de análisis o su transversalidad en el proceso investigativo.

La categoría Objetivos es homogénea porque aparece en todas las actas de las reuniones. La categoría Temas de discutidos aparece en todas las actas y tiene relación con todos los elementos y fases del diseño así como en su implementación. La categoría Acuerdos es producto de la deliberación constituye el eje de existencia del Grupo de diseño del Programa en el modelo deliberativo.

De estas circunstancias nace el hecho de que el desempeño de la cualidad de la pertinencia se podrá hacer un seguimiento de cómo los Objetivos, los Temas y los Acuerdos aparecen consignados en las actas. Las categorías se expresan observando que las acciones significadas obedecen de manera paulatina en la conquista el objetivo general de la investigación en diseño. La lectura transversal

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

de todas las actas o las pertenecientes a una fase muestra de manera ordenada la pertinencia de las categorías elegidas a través del proceso de lecturas reiteradas.

Para tener la seguridad en la elección de las categorías, resulta conveniente una profundización en sus cualidades. Esta profundización se hace de acuerdo con la calificación que de ellas hace en "El Análisis de contenido". Las categorías son poseedoras de cualidades que merecen especial atención en su configuración. Dichas cualidades deben estar presentes en toda categoría. "El Análisis de contenido" descubre en cada una de las categorías las cualidades que aseguran la vigencia de su reconocimiento (Alonso, 1996). Veamos detalladamente que es lo que califica una categoría como tal y si es posible asumirlas como tales en los instrumentos que tenemos a nuestra disposición. Veamos como se califican las categorías propuestas

3.2.5. 1 La calificación de las categorías

La exclusión mutua. Esa es una condición que estipula que cada categoría es poseedora de un conjunto de elementos que la cualifican diferenciándola de las demás. Esta cualidad la califica de tal manera que un enunciado sólo cabría en una y sólo una categoría por que sus elementos la incluyen o la excluyen.

La homogeneidad. Es una consecuencia de la anterior, el principio de exclusión mutua depende de la homogeneidad con que se escogen las categorías. Un mismo principio de clasificación debe regir la extracción de las categorías. Hemos procedido a partir del eje de la expresión presente de manera invariable en todas las actas a través de enunciados declarativos y con una economía particular determinada por cada una de las fases de análisis.

La pertinencia. Que contiene, o relativo, apropiado aun fenómeno o proceso. Se refiere a que es apropiada a un proceso de investigación. Esta cualidad en el análisis de contenido advierte que las categorías elegidas constituyen a la mejor

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

organización del corpus elegido en cada una de las fases del análisis. La investigación tiene un objetivo general que se desarrolla en objetivos específicos pertinentes a cada una de las fases.

La objetividad y fidelidad. La organización de los datos para el análisis establece diferencias en una misma categoría vista en diferentes momentos y circunstancias contextuales. Esta limitación lleva "Análisis de contenido" a recurrir aun recurso para distinguir claramente los matices incluidos en cada categoría precisando las veces que aparecen en esa categoría y no en otra en cada una de las fases de análisis. De la atenta lectura en profundidad serán inventariados los índices y codificados con los criterios que cada categoría determine en el proceso de interpretación de sus cualidades.

La productividad. Un conjunto e categorías son productivos cuando proporciona resultados ricos en índices de inferencias en hipótesis nuevas o datos fiables.

3.2.5.2 La escogencia de categorías

Fases de análisis	Categorías	Códigos
Fases I, II, III y IV	Objetivos	Planeación, estudio, organización,
Fases I, II, III y IV	Temas deliberados	Evaluación, estudio, informes, organización.
Fases I, II, III y IV	Acuerdos	Plantación, informes, estudio y evaluación

Cuadro 8. Categorías y códigos

Las categorías constituyen ejes de reflexión en que se agrupan los datos de manera organizada. Pero la profundización en cada una de ellas nos lleva a identificar matices que codificamos más adelante para hacer más ágil el procesamiento de datos. A esas conclusiones nos ha conducido la lectura de los datos existentes en los documentos inferimos lo siguiente.

En todas las actas sin excepción hemos encontrado la categoría **Objetivos**. Desde un punto de vista general un objetivo es el punto o eje de motivación y la meta de toda acción, proceso o estado. Esta categoría es reconocida como tal

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

porque se muestra como constante en el espacio en que se desarrolla el proyecto de investigación, en la reunión del Grupo de diseño. Todas las reuniones tienen objetivos en los que se desarrollan los propósitos específicos de cada fase y en consecuencia el objetivo general. La categoría Objetivos atraviesa toda la investigación y es factible identificar su pertinencia en todos los instrumentos que de manera invariable son presentados, comentados, discutidos o aprobados en las actas.

En la lectura de las actas a través de la categoría Objetivos vemos aparecer declaraciones e informaciones sobre los distintos propósitos de reunión del Grupo de diseño. Se delibera sobre un conjunto de referentes que se relacionan en un procesamiento de diferentes matices pedagógicos, académicos, organizativos y curriculares propiamente dichos. En los cuales se generó la configuración e implementación de Programa formativo objeto de la investigación.

Adviértase que, a pesar de todo los Objetivos consignados en las actas constituyen la motivación intrínseca de cada una de las reuniones deliberatorias del Grupo de diseño. La observación atenta de esta categoría de manera organizada permite ver las acciones junto a las motivaciones del Grupo en los contextos determinados por cada una de las fases que guían la investigación.

Acerca de la segunda categoría la hemos identificado como Temas de discusión constituye otra constante en el ejercicio de la deliberación del colectivo docente que participo en el diseño del Programa. No se trata simplemente de afirmar que siempre se discute sobre un tema, sino que cuando la calificamos como categoría es porque encuentra una rentabilidad en el análisis. La categoría Temas discutidos permite reconocer múltiples y constantes inferencias que tienen continuidad en cada una de las fases de análisis. Asociándose con los objetivos de cada una de las reuniones pero manteniendo su independencia atraviesa todas las fases de análisis. Su organización va permitiendo identificar los contenidos con los que se construyó el Programa. Los Temas de discusión son el conjunto de reflexiones pedagógicas y organizativas que ocuparon las reuniones en torno al

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

diseño curricular. Los Temas discusión visto en un cuadro organizado por orden cronológico evidencia con altos niveles de claridad la transformación del Grupo de diseño en cada una de las fases de la investigación.

En la categoría Acuerdos es reconocida y calificada como tal en todos los instrumentos en los que se hace legible. Son acuerdos en torno a los cuales se tomaron las decisiones que fueron germinando todo el proceso de diseño. Un acuerdo es el resultado de la deliberación en torno a un problema, acción movimiento o condición. Los Acuerdos están asociados a los objetivos de las reuniones pero muestran la autonomía que permite identificarlos como categoría. Un acuerdo es la base sobre la cual se toma una decisión. Estas categorías mantienen una hegemonía en el transcurso de todas las actas. En este camino de análisis es pertinente saber que se quiere demostrar para tener la certeza de cómo decirlo. Este es el sentido de la división en fases cada una de ellas guiadas por unas preguntas que intentamos ratificar o desvirtuar.

3.2.5.3 El establecimiento de la codificación

La necesidad de profundizar en cada categoría cuenta en el Análisis de contenido con un recurso metodológico: la codificación (Bardin, 1986). Esta permite conocer mejor los matices en las categorías, profundizar sobre ellas. Observando y determinando su frecuencia y la relevancia contextual en cada una de las fases de análisis en procura de las respuestas a las preguntas temáticas que tienen cada una de las fases de la presente investigación.

En este contexto analítico, codificar es identificar cada uno de los matices que tienen las categorías identificando su sentido. Aquel que le otorga cada uno de los miembros del Grupo de diseño en las actas y demás documentos. Los códigos que hemos identificado aparecen de manera constante en todas las actas en cada una de las fases en que hemos dividido la investigación pero con diferente frecuencia. Esta circunstancia encontrada en el proceso de análisis facilita la

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

presentación de los datos en cuadros en los que es posible presentar la enunciación de las categorías y el reconocimiento de los códigos encontrados.

Nos ocuparemos ahora de la sustentación de los códigos, la manera como matizan su esencialidad semántica al significar las categorías en las que siempre se presentan. Los matices que identifican los códigos son en nuestro caso la forma y la frecuencia en que se presenta la categoría.

Matización de códigos				
Planeación	Estudio	Organización	evaluación	Información
P1 Cuando se refiere al proyecto de investigación de diseño del Programa formativo.	E1: se refiere a enfoque basado en gramática	O1 Se refiere al orden del proyecto de investigación	Ev1 Se refiere a evaluación diagnóstica	I1 Se refiere a un informe sobre el diseño
P2 Cuando se refiere al diseño	E2: Se refiere a aprendizaje de lectura y la escritura el enfoque basado en la comunicación.	O2:Esta remitida a diseño del Programa	EV2 Aparece referido al auto evaluación.	I 2 Se refiere a una gestión administrativa
P3 Cuando se refiere a la programación del proyecto.	E3 Se refiere a aprendizaje en enfoque basado en proceso.	O3: Se refiere a operatividad del grupo de diseño.	Ev3 valoración de los objetivos del Programa	I3 Se refiere a un documento
	E4: Se refiere a la capacitación del Grupo de diseño.			

Cuadro 9 de matización de códigos

Identificaremos la definición y las características propias de los códigos y su significación contextual en todas las categorías. La manera como se desarrollan en el proceso de investigación y en el contexto de las fases de análisis. Primero daremos una definición amplia y después identificaremos los matices en que serán numerados con la finalidad de presentarlo en los cuadros en los que se exponen junto a las categorías. Veamos los códigos y sus matices en el siguiente cuadro.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

El código planeación: estrategia en la que se manejan unos recursos para lograr un propósito, efecto de planear algo, está antecedida por una reflexión. Planear en las tres categorías es saber utilizar unos recursos en procura de un beneficio. Planear es diseñar un plan de actividades académicas con la finalidad de conseguir unos resultados pedagógicamente observables. A través de la discusión de temas relacionados con el diseño en cada una de las fases en que ha sido dividida la investigación. La planeación es producto y consecuencia de acuerdo como resultado de la deliberación. Planeación es equivalente a programar. Es decir, se trata del diseño de un documento basado en los acuerdos producto de la deliberación. La planeación se da ajustado a unas condiciones en las cuales se articulan las acciones de los profesores implicados en el diseño del Programa. Se refiere a la ordenación y distribución de contenidos y su aplicación en un contexto específico.

Aclaremos todo esto porque se trata de preparar un marco para actuar; preparación que es una tarea profesional, que denomina sinónimamente, planificar, diseñar, programar o prever lo que se va hacer. La planeación como código nos va a permitir observar su presencia en todas las categorías. En nuestro caso distinguiremos los siguientes matices que precisan la presencia de la categoría de manera diferente.

P1: Cuando la planeación se refiere al proyecto de investigación de diseño del Programa formativo constituido en cuatro fases de análisis.

P2: Cuando la planeación se refiere al diseño del Programa formativo.

P3: Cuando la planeación se refiere a la programación específica dentro de un proyecto particular en el interior de las fases de investigación.

Adviértase que, durante todo el proceso de investigación en cada uno de las fases vemos aparecer un nuevo código estudio. Como código tiene diversas connotaciones de manera constante en cada una de las categorías que queremos definir en el contexto general de todas las fases de análisis con diferentes matices y frecuencias diversas.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

El código Estudio: efecto de la acción de aprender, conocer, obtener conocimientos, de una teoría, práctica, documento, libro, técnica o actividad. El código Estudio se refiere a la formación de un conjunto de criterios que van a ser parte de los elementos para la configuración del diseño. Como son los enfoques metodológicos con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. A la práctica de aprender y capacitarse. En nuestro caso el Estudio se refiere al conocimiento de los enfoques con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura. En este código existen otros matices que encontramos en los instrumentos objeto de análisis, como es el caso de la capacitación interna y la individual. En este código podemos diferenciar los siguientes matices.

E1: Cuando el estudio se refiere al aprendizaje de la lectura y la escritura en el enfoque basado en la gramática

E2: Cuando el estudio se refiere al aprendizaje de la lectura y la escritura visto desde el enfoque basado en la comunicación.

E 3. Cuando el estudio se refiere al aprendizaje en el enfoque basado en el proceso de construcción del texto.

E4: Cuando el estudio está referido al aprendizaje a partir del enfoque basado en el contenido.

E5: Cuando el estudio se refiere de los contenidos que configuran el Programa.

E6: Cuando el estudio se refiere a la capacitación del Grupo de diseño.

Código Organización. Es un código que se manifiesta en todas las categorías en cada una de las fases de análisis de la investigación. Se define como la administración de recursos a partir de unas condiciones para lograr un propósito. La organización tiende un puente entre la teoría y la práctica por eso aparece más en la categoría Temas de discusión y se organiza para lograr o a partir de un acuerdo. Organizar es otorgar orden a unos elementos desde un principio clasificatorio, es asumir unas acciones en el orden de un Programa. Aplicar el aprovechamiento de recursos con óptimo beneficio productivo. En este código podemos ver la presencia de los siguientes matices:

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

O1: Cuando la organización se refiere al orden del proyecto de investigación

O2: Cuando la organización esta remitida al diseño del Programa

O3: Cuando la organización se refiere a la operatividad del Grupo de diseño.

El código Evaluación: es un código que se enuncia de manera permanente en todas las categorías y las fases de análisis de la presente investigación. El código evaluación como elemento básico del diseño de un Programa formativo, no es un agregado sino un elemento consustancial al Programa. Porque la evaluación determina decisiones en su configuración y en la transformación de quienes participan en la investigación. La evaluación es un referente necesario para establecer una situación de partida. La evaluación valora las cualificaciones y el mérito de lo conseguido. Valoración, juicio o apreciación realizada sobre las personas o un proceso, comportamiento o situación. Como código distinguiremos los siguientes matices

Ev 1 Cuando se refiere a la evaluación diagnóstica

Ev 2 Cuando aparece referida al auto evaluación.

Ev 3 Cuando aparece referida a la valoración de los objetivos del Programa

El código Información. Este código no aparece de manera expresa desde la primera fase de investigación pero lo vemos aparecer en la medida que el Grupo de diseño comienza dejar tareas, de las cuales se rinden informes. En las tres categorías y en las fases en las que se presenta lo leemos como. Este código se define así. Acto de rendir una información. Acción mediante la cual se comunica el significado de una acción, proceso o estado. En el código información vemos los siguientes matices

I1 Cuando se refiere a un informe sobre el diseño

I 2 cuando el informe se refiere a una gestión administrativa.

I 3 Cuando se refiere a un documento.

Actas	Categoría Objetivos en la primera fase de análisis	Códigos	Frecuencia
1	1 Presentar el proyecto de investigación	Planeación	P1=1

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

	2 Organizar reuniones	Organización	O2=1
2	3 Lograr acuerdos sobre el proyecto de diseño 4 Organizar el trabajo	Organización Organización	O2=6 O1=6
3	5 Escuchar primera ponencia 6 Asignar tareas organizativas	Estudio Organización	E4=1 O2=7
4	7 Escuchar segunda ponencia 8 Rendir informes de tareas	Estudio Organización	E1=1 O2=2
5	9 Aprobar documento acta de constitución del grupo	Organización	O2=1
6	10 Escuchar tercera ponencia	Estudio	E2=1
7	11 Escuchar cuarta ponencia 12 Discutir informe sobre el conversatorio sobre lectura escritura	Estudio Información	E4=1 P3=3
8	13 Escuchar quinta exposición 14 Propuesta de organización de materiales teóricos 15 Proponer nueva evaluación diagnóstica	Estudio Organización Organización	E3=1 O6=2 EV1=1
9	16 Evaluar el trabajo desarrollado 17 Proponer un viraje en la organización del trabajo	Evaluación Organización	EV2=9 O2=9

Cuadro 10. Ejemplo de utilización de categoría y códigos.

En cuadro anterior en la primera columna aparecen las actas correspondientes a la primera fase de análisis que han sido leídas para el análisis de la categoría Objetivos. En la segunda columna presentamos los enunciados que expresan los objetivos concretos en cada una de las actas. En la tercera columna los códigos que hay en la categoría. En la cuarta aparecen el matiz y la frecuencia en que es mencionado el código en la categoría Objetivos. Si leemos el primer renglón del contenido del cuadro diríamos. En el acta 01 se tiene como objetivo la presentación del proyecto de investigación en diseño. Este objetivo es identificado como una acción de planificación atribuida en el sentido del proyecto de investigación y que dicha acción se presentó una sola vez.

3.3 EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DESARROLLADO

En el apartado final de este capítulo presentamos sintetizadas las cuatro fases que constituye el diseño de la presente investigación. La descripción explicación y valoración de la primera fase del proceso de investigación permitirá al lector hacerla más inteligible, en ella se sustenta la forma como conformó el Grupo de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

diseño. La manera como se buscó un modelo de construcción del currículo. Cuales fueron sus puntos de partida. Las acciones realizadas en cada uno de los eventos allí consignados y los productos emanados en el cumplimiento del conjunto de acuerdos en el establecimiento de la plataforma deliberativa.

En la segunda fase del estudio se describe, se explican la forma como fueron detectadas las necesidades formativas. La construcción de un modelo de evaluación de lectura y escritura. Se establecen las características de la prueba. Se sustentan las variables a evaluar. La forma con se califico y la elaboración de un informe cualitativo que se constituye e el insumo básico para la construcción del Programa.

La tercera fase cuenta forma como se estructuró el diseño. Como producto del encuentro de las propuestas del Grupo de docentes. Estas se encuentran contenidas en las visiones de los profesores y el conocimiento del objeto de estudio del diseño. La confrontación con las necesidades formativas de los estudiantes contenidos en el informe cualitativo de la prueba diagnóstica. De allí se derivan los elementos del diseño curricular en la tercera fase.

Finalmente la cuarta fase describe y valora el Programa formativo en su primera edición. La implementación desarrollará una reflexión por parte de los docentes del Programa desde el interior del aula de clase. En esta fase se hará una valoración la eficacia de las soluciones y se pondrán en evidencia los problemas que el diseño curricular presenta en el encuentro con sus protagonistas en su escenario natural, el aula.

3.3.1 Fase 1. El establecimiento de la plataforma deliberativa

La plataforma deliberativa es un proceso propio de la investigación cualitativa de diseño curricular práctico. En ella los profesores logran la configuración de un conjunto de acuerdos producto de las determinaciones del contexto en los distintos órdenes del diseño. Los acuerdos que fundamentan la plataforma

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

deliberativa se dan en el orden pedagógico, el investigativo, el organizativo y el académico con los profesores implicados en el proceso de diseño. La plataforma deliberativa constituye la base de un conjunto de procesos que permiten, mantienen, consolidan la deliberación haciendo que se mantenga en un ambiente creativo y respetuoso en el que se articulen los objetivos propuestos por el grupo deliberante. Los investigadores del presente estudio son docentes de lenguaje, con experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura en el seno de la misma Universidad Santiago de Cali.

En el Proyecto de diseño de un Programa formativo en comprensión y producción textual para la Universidad Santiago de Cali, comporta un conjunto de acuerdos: en lo pedagógico, lo investigativo, organizativo y académico.

En lo pedagógico los profesores requieren lograr acuerdos sobre preguntas fundamentales en el diseño que se proponen realizar. La revisión del currículo ha de ser realizada por profesores de lectura y escritura, conocedores de los alumnos, conocedores del medio y sus problemas. La plataforma deliberativa intenta construir un modelo que responda más a lo que en realidad ocurre que a lo que debería ocurrir. No se trata de decir cómo hay que planificar, sino aclarar e iluminar la planificación en situaciones naturales.

En lo investigativo, existe un número creciente de interrogantes que el proceso de deliberación quiere resolver cómo la eficacia de los enfoques educativos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en la Universidad. El método de diseño utilizado, la evaluación, la eficacia de los aprendizajes etc.

En lo organizativo, el diseño de un Programa se asimila a la búsqueda de respuestas interrogantes diversos en torno a la planeación. En la práctica, cuando se elabora un diseño curricular, la selección, formulación, organización, secuenciación y evaluación de las intenciones educativas constituyen diferentes facetas de un mismo problema, de tal manera que tomar una opción en una de ellas supone tomar opciones paralelas en las restantes.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

En lo académico, los profesores de la Universidad requieren acuerdos que articulen la teoría y la práctica del diseño del Programa formativo. La plataforma deliberativa asocia una serie de intereses en beneficio del colectivo docentes. Dichos intereses les permiten una proyección académica, laboral y de convivencia. La participación en una experiencia formativa, en el ámbito del intercambio colaborativo requiere de base para la implicación razonada en un Proyecto de diseño curricular.

Los criterios con los cuales vamos a narrar esta fase del diseño son de naturaleza descriptiva, explicativa y valorativa. Descriptiva porque se contarán las acciones que tuvieron lugar en esta fase con la finalidad de que el lector tenga una imagen lo más precisa posible de lo ocurrido. Explicativa porque serán aportadas las explicaciones que hacen coherente las acciones en el proceso narrado. Y valorativa porque mostraremos la economía particular de significación de cada una de las acciones en el proceso de investigación en diseño.

Los objetivos que se plantean los profesores en la primera fase de la plataforma deliberativa en el caso de la investigación del diseño y configuración de un Programa formativo en comprensión y producción textual son los siguientes:

- Desarrollar una serie de acuerdos que permitan la investigación dentro del aula de clase sobre aspectos puntuales del aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Discutir una serie de temas relacionados con el diseño, organización e investigación del Proyecto propuesto.
- Conocer las visiones de los profesores frente a la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel universitario
- Concebir una serie de mecanismos que permitan el trabajo de diseño de manera organizada, incluyendo las aportaciones de cada uno de los miembros del Grupo de Ciencias del Lenguaje.
- Discutir una serie de temas relacionados con el diseño, organización e investigación del Proyecto propuesto.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- Lograr una serie de acuerdos que faciliten el desarrollo profesional de los docentes del Grupo que recoja de manera inclusiva los intereses de todos los docentes implicados

Las acciones desarrolladas en el establecimiento de la plataforma deliberativa de diseño giran en torno a tres ámbitos. La organización y consolidación del Grupo de diseño, el conocimiento del proyecto de investigación, y la construcción de las visiones de los profesores frente al Programa formativo. El Grupo no se detiene a considerar cada una de estas acciones de manera independiente. El proceso de establecimiento de la plataforma deliberativa las articula dando consistencia a los objetivos de la primera fase.

En primer lugar se encuentran los profesores con el proyecto. Ellos deciden conformarse como Grupo de investigación y trabajo docente. Se organiza la participación de cada uno de los docentes para dar a conocer su visión personal del diseño. Se consolida el Grupo en la acogida del proyecto y fundamenta su proyección como comunidad académica en el seno de la Universidad. Los docentes se encuentran con el proyecto en la primera reunión convocados por una carta firmada por la primera autoridad, el vicerrector académico. La discusión gira en torno al conocimiento y forma de participación en el Proyecto de investigación hasta lograr los acuerdos para asumirlo hasta su conclusión.

Los temas de discusión correspondiente a la primera fase son los pertinentes al establecimiento de la plataforma deliberativa de diseño. La discusión gira en torno a los temas relacionados con tres ejes de reflexión del Proyecto de diseño: La organización del Grupo, las concepciones; y los elementos del Programa formativo. En cuanto a la organización de Grupo de Ciencias del Lenguaje se discute sobre el perfil de sus integrantes, las obligaciones de sus integrantes y la forma de trabajo del Grupo. Además, del Proyecto de diseño, se discute la naturaleza del modelo de diseño a seguir, sus características y las relaciones de los implicados en los procesos de participación. Las concepciones y elementos del

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Programa formativo son la base sobre la que se sostienen las actividades del Grupo durante un periodo de más tres años interrumpidos. Estos acuerdos se articulan en torno a la organización del Grupo, el desarrollo de la investigación que va a asumir el Grupo, y el acuerdo de tener como punto de partida la detección de las necesidades formativas de los estudiantes.

Aclaremos todo esto porque la elección del modelo de diseño no es producto de un recorrido exegético por cada una de las búsquedas en la investigación educativa de innovaciones didácticas en diseño curricular. El modelo elegido es producto de la forma en que se asumió la investigación ajustada a los intereses del Grupo. El éxito de la configuración de la plataforma deliberativa es aquel que mantiene vigente y actuante al Grupo de participantes durante todo el proceso. Ella es producto de la dinámica deliberativa del método naturista (Walker, 1989). Se elige este modelo de diseño porque él permitió paulatinamente los resultados y facilitó todos los procesos de transformación planificados. En este modelo se dieron las conquistas académicas en el desarrollo de la investigación

En definitiva en la primera fase el Grupo se generan distintas actividades y documentos que testifican el recorrido del proyecto. En ella se desarrollan las reuniones quincenales del Grupo, de las que se redactan las actas, el más representativo de los instrumentos de la presente investigación. En ellas se dejan todas las constataciones de la vida del Grupo y el Proyecto de investigación. Se concreta la redacción de dos documentos teóricos por parte del Grupo: "Las visiones de los profesores" y "El objeto de estudio del diseño". Estos materiales van a hacer aportaciones para el diseño del Programa. También realizan eventos de proyección del Grupo como el "Primer conversatorio de lectura y escritura" que presenta y compromete al Grupo en el trabajo de diseño ante la comunidad universitaria. Y lo más importante se alcanza los acuerdos que constituyen la base de la plataforma deliberativa de diseño.

El establecimiento de la plataforma deliberativa tiene como consecuencia el que se profundiza, perfecciona y se asume el proyecto de investigación. Se desarrolla

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

una actitud inclusiva que permite al Grupo la conformación de la plataforma deliberativa y sacar el proyecto adelante. Y finalmente a asumir un acuerdo que determina el inicio de la transformación del Grupo en diversos aspectos que hacen posible el sacar el Proyecto adelante

3.3.2 Fase dos. Detectación de necesidades formativas

La detección de las necesidades formativas de los estudiantes constituye la segunda fase de investigación. En ella los docentes miembros del Grupo de Ciencias del Lenguaje determinan cuáles son los conocimientos previos utilizados por los estudiantes para leer y escribir un texto. La detección de necesidades formativas constituye una estrategia que permite identificar los problemas presentados por los estudiantes en el momento en que se proponen leer y escribir un escrito de naturaleza argumentativa. Es la apertura de un diálogo abierto con los estudiantes para implicarlos en un Programa que tiene como objetivo corregir los errores detectados. La detección de las necesidades formativas constituye un diagnóstico objetivo sobre los vacíos conceptuales y metodológicos en la elaboración de textos en el nivel universitario. La fase se inicia con una discusión interna sobre el tipo de evaluación y los objetivos de la prueba. Se establecen sus características. En esta fase se determinan las variables a evaluar. Se escoge el texto a partir del cual se realiza la composición escrita. Se diseñan las actividades de la prueba. Se realiza una prueba piloto que permite la validación de la prueba. Se prepara y aplica la prueba. La prueba se califica y se elabora un informe cualitativo de necesidades formativas.

Los criterios de análisis consisten describir, explicar y comprender los acuerdos y decisiones correspondientes a esa fase. Se hace una descripción, un seguimiento para determinar el paso del Grupo de Ciencias del Lenguaje en las concepciones del aprendizaje. Se explican como cambian los conocimientos en investigación en el diseño de Programas formativos. Comprenderemos la determinación de las

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

concepciones sobre el currículo. Y el paso de la evaluación sumativa a la formativa.

Los objetivos previstos para esta fase fueron los que a continuación se enuncian.

- Establecer un diagnóstico de los conocimientos previos de los estudiantes para los que se diseña el Programa formativo.
- Diseñar un modelo de evaluación formativa en lectura y escritura en el nivel universitario.
- Iniciar un dialogo con los estudiantes generador de implicación en la construcción del Programa formativo.
- Determinar unidades de contenido para l definición del currículo
- Construir un informe cualitativo de necesidades formativas como insumo básico para el diseño del Programa formativo.

Las explicaciones sobre las acciones realizadas por el Grupo de ciencias del Lenguaje las podemos sintetizar en la transformación operada por el Grupo de diseño. Cuando se define los objetivos de la evaluación se hace muy evidente la transición hacia la evaluación formativa, el abandono de las concepciones basadas en la enseñanza para asumir el aprendizaje.

Hay un cambio en los conocimientos sobre la investigación en diseño, cuando se asume el establecimiento de un currículo abierto que se construye en un diálogo con los estudiantes, al determinar las características de la prueba, en la escogencia del texto, y el diseño de las actividades que configuran la prueba. La determinación de las variables a evaluar establece cinco ejes problemáticos para el desarrollo de conceptos y habilidades. El Grupo de ciencias del Lenguaje quiere estar seguro de la validez de la prueba y desarrolla una prueba piloto con la participación de 150 estudiantes. Los docentes del Grupo asumen la calificación de la prueba en un modelo de evaluación formativa en el cual se sintetiza la prueba y se aclaran los vacíos conceptuales y procedimentales. Las decisiones sobre la estructura del currículo establecen la identificación de problemas como objetivos a superar en el proceso de desarrollo del Programa formativo dentro del

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

aula de clase. La elaborar un informe cualitativo de necesidades formativas de los estudiantes el cual se constituye en el insumo básico del diseño del Programa formativo.

El Grupo de Ciencias del Lenguaje establece un conjunto de conocimiento en diseño al enfrentarse a la definición de variables a evaluar en la prueba diagnóstica. Establece un modelo de comprensión y producción textual que tiene como punto de partida a construcción de significados. Al asumir los recursos de la intertextualidad. Cuando genera las adecuaciones textuales en beneficio de sus futuros lectores. Al establecer la organización textual asignándole estructuración a la composición escrita. Al reconocer las reconceptualizaciones en torno a los recursos morfosintácticos.

Como dijimos al principio, la calificación de la prueba se desarrolla con soluciones efectivas en los modelos de calificación cualitativa. Se construye un instrumento en el que es posible tener una información de cada uno de los estudiantes evaluados y sintetizar cada una de las variables objeto de valoración en la prueba. Con los resultados de la prueba se elabora un informe cualitativo de necesidades formativas. Los testimonios recogidos de la evaluación de los estudiantes no son una producción sin elaboración analítica en torno a los problemas de textualización. El informe cualitativo los ha reflexionado hasta convertirlos en enunciaciones que permiten pensar en soluciones que se convertirán en unidades de contenido en la estructuración del diseño.

Pero el Grupo de Ciencias del Lenguaje no concluye su labor en el informe. Consecuente con los principios éticos de la investigación participativa confronta sus resultados con los estudiantes. Esta acción facilita la implicación de los estudiantes en el proceso de construcción de un currículo abierto que busca la eficacia de sus soluciones en la valoración de los implicados.

Con todo y lo anterior los temas de discusión en la segunda fase giran en torno a los conceptos previos de los estudiantes, la evaluación formativa sin la cual no sería posible la construcción de la prueba. El establecimiento de las variables a

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

evaluar que permite la construcción de un modelo de diseño a partir de la identificación de problemas. Los procesos de calificación en la dimensión cualitativa en la que se transforman los testimonios recogidos en la prueba en insumos para la toma de decisiones en la construcción de unidades de contenido. De los acuerdos logrados en esta fase nacen de la evaluación interna del Grupo de Ciencias del Lenguaje en el que se decide dar un viraje a las concepciones basadas en la enseñanza para ubicarse en el aprendizaje. El Grupo acuerda tener como punto de partida el conocimiento de las necesidades formativas de los estudiantes asumiendo un cambio fundamental en la investigación en diseño. Los acuerdos más importantes se logran en torno a las características de la prueba y la determinación de sus variables a evaluar. Estos acuerdos identifican los problemas de los estudiantes en el dominio de las competencias comunicativas textuales en la comprensión y producción de textos.

Durante la segunda fase en la que se detectan las necesidades formativas de los estudiantes se logran los siguientes instrumentos. Las actas de la 09 a la 25 en la que se constatan las discusiones y acuerdos correspondientes a esa fase. La determinación de variables con los que se diseña la prueba diagnóstica. El instrumento de calificación cualitativo que permite sintetizar y analizar los problemas en lectura y escritura de los estudiantes. Y finalmente el informe primer informe cualitativo de necesidades cualitativas como el insumo más importante para la formulación de soluciones en el diseño del Programa. Las consecuencias de este conjunto de acuerdos permiten la consolidación del Grupo y el Proyecto de investigación en cinco niveles del trabajo.

1. El conocimiento de las necesidades formativas orienta el diseño del Programa formativo convirtiéndolo en abierto como producto de la implicación de los estudiantes.
2. Instaura un diálogo con los estudiantes a partir de la prueba diagnóstica sobre los problemas a solucionar en el proceso de diseño.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

3. Mantiene la unidad del Grupo al recoger las soluciones a plantear en el diseño del Programa formativo desde las necesidades formativas de los estudiantes.
4. Genera un modelo de diseño curricular que parte de la identificación de los problemas al leer y construir textos académicos.
5. Oficializa el Programa formativo en todas las titulaciones de pregrado en la Universidad. Confrontando el informe cualitativo de necesidades formativas con los estudiantes ganando simpatía hacia el Programa y logrando del Consejo Académico de la Universidad la Resolución 015 de diciembre 10 del 2004 en el cual se oficializa el Programa.

3.3.3. Fase tres. El diseño del Programa formativo

La fase tres correspondiente al diseño del Programa formativo, es aquella que permite concretar todos los elementos del diseño en un documento público. Dicho documento guiará las acciones en el proceso de innovación curricular en que se ha empeñado el Grupo. Después de un trabajo de tres semestres cuenta con tres documentos que orientaran las discusiones, acuerdos y decisiones en torno a la construcción del Programa. "Las visiones de los profesores", en el que se establecen el enfoque sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. "El objeto de estudio del Programa". Y el "Primer informe cualitativo de necesidades formativas".

Los objetivos de la presente fase se pueden sintetizar de la siguiente forma.

- Determinar una forma de redacción de cada uno de los elementos constitutivos del diseño
- Apropiar de los documentos disponibles los insumos que permitan las definiciones a estructurar el Programa formativo.
- Generar los recursos de capacitación tendientes a nivelar los integrantes del Grupo de docentes para la implementación del Programa.
- Preparar las condiciones para la implementación del Programa

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

De la misma manera los criterios de análisis son de tipo descriptivo, interpretativo y explicativo. Serán descritos las concepciones, los conceptos, la discusión y los acuerdos logrados para la configuración del Programa. La interpretación permitirá evidenciar los puntos de partida y las fuentes teóricas de donde emergen los elementos del diseño del Programa formativo. Los criterios explicativos justificaran los argumentos de las decisiones tomadas en torno a la configuración del Programa.

En esta fase se discute y aprueba el nombre del Programa y presentación; los fundamentos teóricos que sustentan el Programa. También se definen el objetivo general y sus objetivos específicos con las aportaciones de cada uno de los enfoques en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se extraen las unidades de contenido y se les asigna una secuencia. Se justifica la existencia del Programa en la dinámica de las necesidades de la lectura y la escritura en la Universidad, como la generación de intercambio textual académico a través de textos. En esta fase establece un modelo metodológico que fundamenta el Programa en el ejercicio del taller como espacio de creación, planeación, textualización y corrección de textos. Se escogen un conjunto de lecturas obligatoria y se logran los acuerdos pertinentes para mantener la evaluación en torno a los principios de la evaluación formativa. Se diseñaron los formatos de asesorías y el seguimiento personalizado de estudiantes.

Dentro de este marco ha de considerarse los acuerdos giran en torno a los elementos del Programa formativo, la capacitación para asumir la puesta en marcha del Programa y la preparación para su implementación. Los acuerdos que tienen que ver con los elementos del Programas son recogidos cuidadosamente de las "Visiones de los profesores". Este acuerdo tiene que ver con el reconocimiento según el cual todos los enfoques deben hacer aportaciones a la configuración del Programa. El acuerdo en torno a la capacitación tiene el sentido de nivelar los profesores del Grupo de Ciencias del Lenguaje para el desarrollo del

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Programa. La preparación para la implementación tiene que ver con la preparación de materiales y la gestión ante los directores de titulación para la programación de la materia en los respectivos planes de estudio.

Los materiales producidos durante esa etapa la sustentación de todos los elementos del Programa formativo. Los acuerdos sobre los objetivos, unidades de contenido, metodología, evaluación, etc. Las actas comprendidas entre la 25 y la 35 y la sustentación de un seminario de capacitación para docentes.

Las consecuencias de esta fase son de naturaleza conclusiva. En ella se recogen los frutos largamente preparados en discusiones, estudios individuales y colectivos para la configuración del diseño.

3.3.4 Fase cuatro. Implementación del Programa formativo

La implementación del Programa constituye la cuarta fase de la investigación. La implementación es un conjunto de acciones complejas en las que se pone a prueba todos los elementos del Programa en su primera edición. La implementación desde el punto de vista operativo constituye la articulación en la práctica de cuatro procesos. La implicación de los estudiantes. El seguimiento de cada uno de los elementos del Programa en el interior del aula de clase. El seguimiento de elementos claves como la metodología y la evaluación. El impacto dejado por Programa en los estudiantes una vez concluido en su primera edición.

Los criterios de análisis estarán encaminados a describir y a valorar cada los procesos antes mencionados. Se describe y valora el proceso de implicación de los estudiantes a partir de la prueba diagnóstica. La manera como se comprometen y asumen el Programa y su desarrollo. Se describe, interpreta la forma en que se implementan cada uno de los elementos del Programa y su eficacia en el interior del aula. Se describen, interpretan y analizan la implementación de la metodología y la evaluación como elementos de más

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

trascendencia en la implementación del Programa formativo. Se interpreta, analiza y explica el impacto reconocido por los estudiantes del Programa formativo una vez concluido el Programa haciendo uso de una entrevista semiestructurada.

Los objetivos determinados para la cuarta fase en la implementación del Programa formativo son los siguientes:

- Observar críticamente a eficacia del Programa formativo en las acciones prácticas dentro del aula de case.
- Describir la implicación de los estudiantes en la implementación del Programa formativo.
- Realizar un seguimiento de cada uno de los elementos del Programa en el interior del aula de clase.
- Observar críticamente elementos claves como la metodología y la evaluación.
- Establecer el impacto dejado por Programa en los estudiantes una vez concluido en su primera edición.

El Programa se implementó en todas las titulaciones en las cuales se comenzaba el sistema de créditos académicos. Un total de veintidós cursos de pregrado en las cuales laboramos ocho docentes pertenecientes al Grupo de Ciencias del Lenguaje. Tres de Enfermería; uno de Medicina; uno de Fisioterapia; uno de Fonoaudiología; uno Terapia respiratoria; tres de Derecho; tres de Finanzas; dos de Química; tres de ingeniería; uno de economía y uno de educación. En la primera edición del Programa participa un total de 680 estudiantes. La aplicación del Programa comenzó la última semana de enero del año 2005 hasta la segunda de diciembre del mismo año y que comprende las actas desde la 035 hasta la 046. La concepción de llevar el Programa hasta su implementación esta determinada por el proceso de investigación. El modelo de diseño elegido en el cual es determinante la participación activa y real de los estudiantes. La

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

concepción ideológica de la investigación en torno a la relevancia del proceso de la investigación participativa. Los contenidos con que se diseña el Programa proporcionados por los docentes en el proceso deliberativo son hipótesis que deben mostrar su eficiencia dentro del aula de clase. Mostraran su calidad solucionando los problemas que el mismo Grupo de diseño detectó.

En esta fase el Grupo de Ciencias del Lenguaje se organiza en torno a un sistema de informes y evaluaciones. La implementación es un seguimiento a partir la confrontación de la prueba diagnóstica con estudiantes. Desde la presentación del Programa hasta su terminación con la elaboración de un ensayo final. Este debía ser presentado por los estudiantes en diciembre del mismo año. En las actas se deja constancia de la presentación del Programa ante la comunidad de sus beneficiarios.

Dentro de este contexto los temas discutidos durante la cuarta fase de investigación en el diseño del Programa formativo giran en torno a su implementación. El seguimiento de las primeras clases; las asesorías personales; la metodología. Las evaluaciones de seguimiento a los borradores de trabajo y las evaluaciones finales. Ellas generan informes cualitativos que evidencian el logro de objetivos y puntos débiles. La observación del cumplimiento de los propósitos específicos y los problemas en relación a determinados aspectos del Programa que sólo la implementación podía mostrar.

Los productos que genera esta fase son tres informes cualitativos. El primero esta constituido por la evaluación diagnóstica con la cual se inicia el Programa. El segundo es el informe cualitativo producto de una evaluación de seguimiento del Programa. El tercer informe es el final en el cual se establecen los alcances del Programa al evaluar los ensayos construidos por los estudiantes como resultado de la mediación docente en la implementación del Programa. La investigación concluye con la aplicación de una entrevista semiestructurada en el que se pretende determinar el impacto en un grupo de estudiantes en los elementos más representativos del diseño del Programa formativo.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Debe quedar bastante claro que la entrevista semiestructurada constituye el último paso en el proceso de investigación en la implementación y el seguimiento del Programa. Para la entrevista fue escogido un grupo de estudiantes de curso b de Enfermería, por ser considerado uno de los más representativos (por el número de estudiantes, la edad y la procedencia académica). Tienen entre 18 y 20 años proceden de colegios del nivel medio de la ciudad de Cali⁸ y están constituidos por un número de 40 estudiantes. Para la aplicación de la entrevista se utilizó la última clase después del periodo de tiempo de un año durante el cual se desarrollo el Programa. Se aplicó en toda su extensión y cobertura, dando cumplimiento a la secuencia establecida en las prácticas, los ejercicios, a los seguimientos establecidos a través de las pruebas, las asesorías a los estudiantes y la calificación de la prueba final.

⁸ Según las pruebas del Instituto Colombiano de educación superior, quien realiza unas pruebas de evaluación a los estudiantes de Educación Secundaria

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

CAPÍTULO 4

LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

En el presente capítulo presentamos el procesamiento de datos en cada una de las fases de la investigación. En cada uno de ellas se presentará el análisis del contenido de los diversos instrumentos organizado en categorías y códigos, citando de manera puntual la fuente de cada uno de los instrumentos referenciados. El análisis hace especial relevancia en las transformaciones del Grupo de diseño como parte del estudio de caso aplicado a grupos. Serán presentados los instrumentos en cuadros en los que se significan los datos de manera organizada. En cada una de las fases serán extraídas las inferencias que reunidas darán cuenta de las conclusiones del presente estudio.

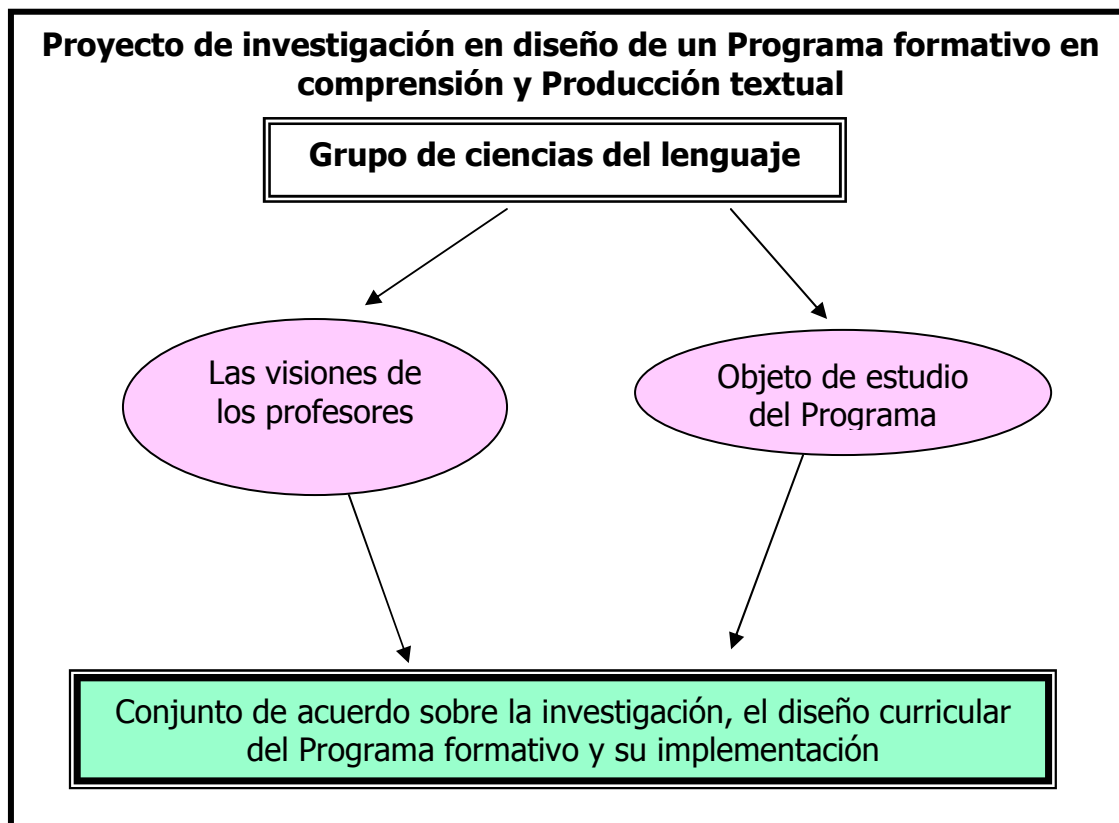
4.1 PRIMERA FASE.

ESTABLECIMIENTO DE LA PLATAFORMA DELIBERATIVA

En esta fase se explica el establecimiento de la plataforma deliberativa de diseño. Aclarar la génesis y la naturaleza de dichas acciones constituye el objetivo de análisis del siguiente apartado del capítulo en que nos ubicamos.

En esta fase se muestran los datos contenidos en los diversos instrumentos correspondientes a la primera fase. En el interior de los instrumentos es posible realizar las interpretaciones y valoraciones de acuerdo con las circunstancias determinadas por el contexto del diseño del Programa formativo. Identificaremos acciones puntuales que es factible de explicar a partir de lo significado en los instrumentos en el modelo naturista de diseño de Programas (Walker, 1989). En la primera fase de análisis nos vamos a guiar por la pregunta ¿Cómo se estableció la plataforma deliberativa? Esta es la pregunta temática que orienta de manera generalizadora el análisis de esta fase de la investigación. Desarrollaremos de manera detallada la respuesta a esta pregunta guiados por las categorías y los códigos en la medida que el análisis avance.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones



Cuadro 11 Conformación de la Plataforma deliberativa

La presentación del proyecto por parte del investigador (Ver anexos, Cartas: 210) en compañía de un directivo universitario y la forma como es asumido el proyecto ocupa los tres primeros objetivos planteados en el curso de la primera fase, tal como se presenta en el cuadro siguiente elaborado en torno a la categoría objetivos. El cuadro muestra la secuencia en que son tratados y superados cada uno de los objetivos en la primera fase con su respectiva codificación y su secuencia. Los códigos nos muestran a los integrantes del Grupo como dedicados a la planeación y al conocimiento del proyecto y su implicación en él.

El siguiente cuadro va a aparecer de manera reiterada en le presente capítulo Pues obedece una contante lograda en la exposición de los datos en los resultados de la presente investigación.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Actas	Categoría Objetivos	Códigos	Frecuencia
1	1 Presentar el proyecto de investigación 2 Organizar reuniones y crear el Grupo de diseño	Planeación Organización	P1=1 O2=10
2	3 Lograr acuerdos sobre el proyecto de diseño 4 Organizar el trabajo	Organización Organización	O2=10 O1=10
3	5 Escuchar primera ponencia de estudio 6 Asignar tareas organizativas	Estudio Organización	E4=1 O2=7
4	7 Escuchar segunda ponencia 8 Rendir informes de tareas	Estudio Organización	E1=1 O2= 6
5	9 Aprobar documento acta de constitución del Grupo	Organización	O2=10
6	10 Escuchar tercera ponencia	Estudio	E2=1
7	11 Escuchar cuarta ponencia 12 Discutir informe sobre el conversatorio sobre lectura y escritura	Estudio Información	E4=10 P3=10
8	13 Escuchar quinta exposición 14 Propuesta de organización de materiales teóricos 15 Proponer nueva evaluación diagnóstica	Estudio Organización Organización	E3=1 O6=10 EV1=10
9	16 Evaluar el trabajo desarrollado 17 Proponer un viraje en la organización del trabajo	Evaluación Organización	EV2=9 O2=9

Cuadro 12 Categoría Objetivos. Primera fase.

4.1.1 El encuentro de los docentes con el proyecto

La presentación y aceptación del proyecto de diseño ocupa la primera y segunda reunión en su condición de docentes de lenguaje pertenecientes a la Universidad. El proyecto genera múltiples expectativas con respecto al aprendizaje, la investigación, el diseño y la evaluación. Veamos una de ellas que nos parece una de las más representativas.

Profesor 8. Aquí se ha hablado mucho de libertad de cátedra pero eso nunca se ha cumplido. Un Programa que sea producto del modo de pensar de los profesores tiene que ser organizado, en donde nos escuchemos y discutamos. En donde se piense en la Universidad y en los estudiantes. Hay un ingrediente muy importante de trabajo individual, de estudio y de gestión en el cual se discuta sobre documentos y en las reuniones se logren acuerdos. Le veo muchas posibilidades al proyecto. Es una

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

*propuesta para profesores. Y la idea de la evaluación es muy apropiada. Acta 2: 1 0
 Categoría, Objetivos. Código: P2*

En el cuadro 12, la categoría Objetivos desde la segunda reunión aparece mostrando la concepción de un proyecto en un modelo de diseño práctico, como producto de la deliberación, la negociación y búsqueda de consensos del equipo de docente. El Grupo de diseño asume de manera consiente a partir del proyecto, la evaluación y la participación en los procesos de configuración del Programa formativo. Desde ese mismo momento es claro el modelo, el método de diseño, el trabajo de investigación y la evaluación como punto de partida del diseño.

Profesor 6. Me parece que ahora si seguimos así escuchándonos y organizando el trabajo vamos a hacer un Programa mejor, que al menos este más de acuerdo con lo que se pensamos. Lo otro es el reconocimiento de la Universidad y el compromiso. Un Programa que se experimente lo suficiente después de ser escrito en la puesta en práctica. El proyecto del profesor 1 es muy bueno por las condiciones en que lo plantea. Acta, 2:10. Categoría, Objetivos. Código: P2

En el enunciado anterior se reconoce la configuración del Programa formativo como un documento de naturaleza hipotética que esta sujeto a los mecanismos de implementación. En la categoría Objetivos aparecen diversos códigos en los que resulta evidente el consenso. Todas las enunciaciones hechas por los miembros del Grupo de lenguaje en la primera fase están encaminadas al establecimiento de la plataforma deliberativa. Ella logra cohesionar el colectivo docente en torno a un diseño que incluye las posturas de cada uno de sus integrantes. En las siguientes reuniones se continúa asumiendo la naturaleza y la proyección del diseño, se organizan las exposiciones que van a ser presentadas en diferentes formatos como informes, exposiciones o talleres en las que se expresan las visiones de los profesores sobre el Programa.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

En el análisis de caso propuesto los miembros del Grupo de diseño son atraídos por el proyecto, pero desconfiados por los antecedentes de los grupos académicos en la Universidad. En la Universidad, las comunidades académicas no había continuidad, porque predominaba el trabajo individual. Los integrantes del Grupo llegan con posturas en torno a las concepciones del aprendizaje centradas en la enseñanza, como producto del contexto académico que ha venido dominando su práctica educativa. En la Universidad Santiago de Cali no existen antecedentes significativos en la investigación colectiva de diseño de Programas formativos abiertos, en los que se permita la participación de estudiantes. Se habla de la importancia de la participación de los estudiantes pero no se conciben los mecanismos para una participación efectiva. Los conocimientos y habilidades sobre el diseño están circunscritos al ámbito de los docentes, no abrigaban la posibilidad de la participación efectiva de los estudiantes. La experiencia de los integrantes del Grupo en evaluación esta determinada por la evaluación sumativa. Se piensa en la evaluación pero para que los estudiantes se conciencien de sus errores y se vinculen de buena voluntad al proceso de enseñanza que los docentes les proponen. Pero la deliberación en el seno del Grupo va proporcionando cambios que sólo el análisis puede relacionar. Veamos en el siguiente cuadro cómo va evolucionando la categoría Objetivos en la discusión, que se alcanza ser recogida en las actas y en el acta de constitución del Grupo, como una discusión que va evolucionando en busca de la plataforma deliberativa.

El profesor 5 interviene. "Los docente no hemos realizado las enseñanzas que nos corresponde, nos hemos limitado a calificar de 1 a 5 y ya". Acta 3: 12

Categoría: Objetivos. Código, Ev1: 10

Profesor 2. "Ahora vemos la necesidad de determinar un modelo de evaluación y calificación que supere la calificación por objetivos y se centre más en el proceso."

Acta 4: 15 Categoría objetivos Ev2: 9

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

<p>Profesor 6. "Una evaluación que consulte los resultados con los estudiantes e implique su opinión en la corrección de errores tiene que ser mejor que ser mejor que todos los Programas que se han diseñado en la Universidad". Acta 4: 15 Categoría, Objetivos" Código: Ev1= 9</p>
<p>Profesor 5. "La investigación en la que estamos comprometidos requiere que los docentes que tenemos la especialización en lenguaje nos pongamos de acuerdo en lo que debe ser el diseño. Como un trabajo completamente práctico a partir de la discusión." Acta 4:15. Categoría, Objetivos. Código, P2:10</p>
<p>⁹"Diseñar Programas de formación en áreas didácticas generales y particulares además de las titulaciones y especializaciones." Acta de constitución del grupo: Acta 5:18 Categoría, Objetivos. Código, P:1:10</p>
<p>¹⁰"Las áreas y líneas de trabajo se validan y convalidan en la medida en que la dinámica intelectual y las necesidades de la comunidad educativa lo exijan y demanden. Actualmente el Grupo de Investigación en Ciencias del Lenguaje gesta el Programa de Comprensión y Producción textual aplicado a los primeros semestres, previa evaluación diagnóstica." Acta de constitución del Grupo Acta 5 : 19 Categoría, Objetivos. Código, P:1=10</p>
<p>El profesor 7. "La necesidad de determinar un modelo de evaluación y calificación que supere la calificación por objetivos y se centre más en el proceso." Acta, 6: 21. Categoría, Objetivos Código: Ev2= 9</p>

Cuadro 13. Evolución de la discusión en el interior del Grupo en torno a la apropiación del Proyecto

En los enunciados anteriores vemos la evolución de las posturas del Grupo en torno a la manera como se concebía el diseño. La evolución y el posicionamiento alcanzado por el Grupo como comunidad académica al constituirse y al situarse orgánicamente en la Decanatura de Educación. El proceso de reforma en la Universidad era inminente, se debía pasar de un currículo basado en la enseñanza a otro fundamentado en el aprendizaje. Asumiendo el sistema de créditos académicos dando paso a la organización de

⁹ Extraído del Acta de fundación de Grupo de Ciencias del lenguaje.

¹⁰ Acta de fundación del Grupo

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

los departamentos. Meses después en un foro organizado por la oficina de plantación de la Universidad encontramos el siguiente testimonio. El foro orientaba a los docentes sobre la implementación de la directiva Ministerial número 020 en la cual se daban instrucciones precisa las modificaciones sustanciales a los Programas (Ver Anexos, resoluciones: 250)

"Los departamentos como unidades académicas básicas de la Universidad, adscritas administrativamente a una Facultad, de naturaleza interdisciplinaria o transdisciplinaria con énfasis en la investigación aplicada y como espacios para el desarrollo de la cultura de cada disciplina, de la cultura propia de la profesión y de la misión de la Universidad". (Ver anexos y documentos: 359). Categoría Objetivos. Código, O1= 9

Circunstancias como estas condicionan la reunión y la fundación del Grupo, no sólo alrededor del diseño de un Programa formativo, sino como la manera de participar de un proceso más amplio y abarcador, en el proceso de reforma curricular como se desprende del acta de su fundación.

4.1.2 La conformación de Grupo de diseño del Programa formativo

El aspecto más determinante que se evidencia en los enunciados organizados por la categoría Objetivos en el proceso de desarrollo

de la primera fase es la conformación del Grupo de diseño. La matización brindada por los códigos nos lo muestra que el factor que media en todo el proceso es el Grupo. Su origen, la formación académica de cada uno de sus miembros, los intereses personales y colectivos que motivaron el diseño. La consolidación del Grupo y la manera como trabaja.

4.1.2.1 Origen del Grupo de diseño¹¹

La propuesta de crear un Grupo de diseño estaba sujeta a un contexto que condicionaba la existencia del proyecto de investigación y el diseño. Por esta razón, la categoría Objetivos nos muestra que la creación del Grupo docente no era solamente un formalismo. Esta propuesta era parte de la política institucional de la Universidad que veía la posibilidad de implementar de esta forma la reforma curricular de Programas. El Grupo de Ciencias del lenguaje y su Proyecto de diseño curricular encajaba perfectamente en la perspectiva de

¹¹ Nos referiremos al Grupo de de Ciencias del Lenguaje como Grupo de diseño

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

contar con un Programa formativo que implicara a todos los estamentos comprometidos en los cambios que se avecinaban en la Universidad. El Programa propuesto por el Grupo de diseño obedecía a la política de la Universidad, que preparaba a los estudiantes para asumir con más autonomía las exigencias del nuevo currículo. Así lo vemos en las actas desde la primera reunión.

En el acta 1 se especifica que el Programa debe ser diseñado por docentes de la Universidad. Se señala la apropiación de la nueva reforma curricular y la necesidad de asumir la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje a través de textos.

El profesor 2 sustenta: el proyecto presentado a la vicerrectoría, se proponía la configuración de un Programa formativo con los docentes pertenecientes a la Universidad Santiago de Cali. A partir de sus consideraciones y preparación académica, diseñado especialmente para la Universidad. Con la intencionalidad expresa de elevar y facilitar la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes. El Programa de Comprensión y Producción Textual facilitaría la apropiación de los procesos de flexibilidad y apertura curricular. En tanto que potencializa las competencias para aprender de textos y asegurara su asimilación e intercambio a través de la escritura. Ver acta, 1:6. Categoría Objetivos. Código O1= 10

El origen del Grupo de Ciencias del Lenguaje también se remonta como ya se ha dicho a una asignatura anterior "Construcción de Pensamiento". La discusión interna de los docentes que participaban de ese Programa hizo que los docentes de lenguaje nos reconociéramos y nos identificáramos en las diversas propuestas sobre la orientación del Programa hacia la lectura y la escritura.

Los diversos intentos de los docentes de lenguaje por introducir modificaciones sustanciales al Programa los llevó a lograr acuerdos, a concertar reuniones de trabajo y a concebir los elementos básicos con los que se construiría el Proyecto de investigación en diseño curricular de un Programa formativo en

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

comprensión y producción textual para todas las titulaciones de la Universidad Santiago de Cali.

El profesor 3 dice. Que del proyecto se deriva la modalidad de trabajo en equipo, que controlara los procesos de planificación, implementación y seguimiento de la propuesta mediante evaluaciones, procesos de tutoría y asesoría académica. El Programa Formativo en Comprensión y Producción Textual facilitaría la labor de nivelar los requerimientos mínimos de aprendizaje en un sistema de programación autónoma.

El profesor 4. Son los modelos deliberativos organizados por los profesores en la práctica cotidiana frente a los estudiantes son los que mejor recogen las condiciones para el diseño formativo en el contexto en que tenía vigencia el proyecto de investigación Ver acta, 1:6. Categoría Objetivos. Código O1= 10

4.1.2.2 Los integrantes del Grupo de diseño

Un grupo humano de diseño curricular se conforma condicionado por una historia, que en una investigación cualitativa debe hacer inteligible. Estos conocimientos permiten explicarse muchos de los actos, los acuerdos y la configuración de planes

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

de trabajo que cohesionarán el proyecto propuesto. Así como en el marco institucional en el cual acredita su actuación. Tal como lo atestiguan los diversos instrumentos en este caso el Acta de constitución del Grupo (Ver anexos, Documentos: 279)

El Grupo de Ciencias del Lenguaje que está compuesto por diez docentes que son reconocidos por su constancia y participación en todas las reuniones, actos, y ejecutorias. En la investigación cualitativa, especialmente en los modelos deliberativos cuando apuntan al establecimiento de un conjunto de acuerdos que constituyen la plataforma deliberativa resulta imprescindible la descripción de sus integrantes porque ellos son los actores que escenifican la investigación.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Docentes	Edad	Docencia	Genero	Formación profesional	Formación en diseño	Formación en Investigación
Profesor 1	50	10 Años	Masculino	Pregrado, esp en Lingüística	Ninguna	Estudios de doctorado
Profesor 2 jubilado	66	26 Años	Masculino	Pregrado	Ninguna	Ninguna
Profesor 3	53	11 Años	Femenino	Pregrado Maestría en lingüística	Ninguna	2 investigaciones
Profesor 4	46	12 Años	Femenino	Pregrado Maestría en español	Ninguna	Ninguna
Profesor 5	53	12 Años	Masculino	Pregrado Maestría Lingüística	Ninguna	Ninguna
Profesor 6	45	6 años	Masculino	Pregrado esp desarrollo intelectual	Ninguna	Ninguna
Profesor 7 jubilado	63	24 Años	Masculino	Pregrado	Ninguna	Ninguna
Profesor 8	45	5 Años	Femenino	Pregrado Esp en Español	Ninguna	Ninguna
Profesor 9	52	11 Años	Masculino	Pregrado Esp en Idiomas	Ninguna	Ninguna
Profesor 10	54	10 Años	Femenino	Pregrado Esp en español	Ninguna	1 Investigación

Cuadro 14. Integrantes del Grupo de diseño

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Los miembros del Grupo de diseño se apropian de la propuesta presentada por el investigador condicionados por tres motivaciones. Haremos una síntesis de los roles ejercidos en la primera fase de análisis con el objeto de evidenciar el inicio y los cambios que el Grupo va teniendo en cada una de las fases de desarrollo de la investigación.

La primera tiene que ver con la invitación mediante carta escrita de un directivo de la Universidad encargado de la orientación académica. (Ver anexos, Carta 1:210). La segunda motivación se origina en el proyecto presentado por el investigador (Ver anexos 8, Documentos: 333) y tercero por empatía profesional y el mutuo conocimiento de los docentes que habían sido convocados en el proyecto.

Dos de los miembros del Grupo de diseño son docentes jubilados fundadores de la facultad de Educación. Proviene de la titulación de enseñanza de la Lengua y la literatura. Ellos hacen acopio de basta experiencia en el ejercicio docente universitario y la enseñanza de la lengua. No son docentes en ejercicio

actualmente y gozan de la experiencia, el prestigio, el tiempo y la solvencia económica para trabajar en el diseño acogiendo con mucha satisfacción que la Universidad los tenga en cuenta para ser artífices en una propuesta de diseño curricular. Aparecen en diferentes documentos como los profesores 2 y 7.

Del resto de los integrantes, seis de los docentes del Grupo de Ciencias del Lenguaje tienen más de diez años de vinculación como docentes a la Universidad Santiago de Cali. Todos son egresados del Programa de enseñanza de la Lengua y el Español

de la Universidad. Ninguno de ellos tiene experiencia en investigación y son escasos sus conocimientos personales en el diseño de Programas formativos. La vinculación laboral a la Universidad no es estable por que no tienen contrato a término indefinido. Aparecen en las actas como los profesores 1, 3, 4, 5, 8, 9 y 10

Un docente con pregrado en lingüística y maestría en Comunicación Social egresado de la de una Universidad diferente a la Santiago de Cali. Docente de escritura periodística en la facultad de Comunicación Social con participación

en varias investigaciones en comunicación social y el investigador, egresado de una Universidad diferente. Aparece en las actas como el profesor 6. Y finalmente el investigador que aparece identificado como profesor 1. El cuadro muestra de manera muy evidente la escasa experiencia en diseño colectivo de Programas así en investigación.

El reconocimiento de parte de la Universidad como docente de lenguaje es una circunstancia que compromete a los convocados a un trabajo académico y con una tarea coherente a su ejercicio profesional

como docente de lectura y escritura en el nivel universitario. El proyecto de investigación tiene una motivación personal de parte del Investigador como Proyecto inscrito en el desarrollo de una tesis de doctorado. Pero en ningún momento se evidencia la utilización de Grupo de diseño en beneficio de una circunstancia personal de capacitación docente. Al contrario el investigador presenta un Proyecto de investigación en el que puedan participar docentes con una afinidad académica en lectura y escritura. Que enfrenta y asume la problemática de la investigación con

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

pares académicos quienes pueden compartir o no los objetivos, procedimientos, elaboración de instrumentos y beneficios de la investigación.

4.1.2.3 Los Propósitos del Grupo de diseño

Propósitos del Grupo de Ciencias del Lenguaje			
Académicos	Investigativos	Profesionales	Organizativos
Elevación del nivel académico de los estudiantes.	La vinculación a un proyecto de investigación en diseño	La participación en una experiencia formativa	La organización como Grupo de diseño
El diseño de un Programa formativo	La adquisición de conocimientos de investigación en diseño	El desarrollo profesional docente	Vincularse de manera efectiva al proceso de reforma curricular
Las exigencias en el estudio	La posibilidad investigar sobre métodos de aprendizaje en lectura y escritura	El intercambio formativo con pares académicos	Estabilidad laboral docente
La proyección académica	El Aprendizaje de métodos y técnicas de investigación en el modelo deliberativo	Consolidación de la carrera docente	Sustentación de la reforma curricular en un proyecto de investigación
La vinculación de estudiantes al diseño del Programa	La experimentación de métodos formativos	Proyección de la experiencia docente	El compromiso con la comunidad universitaria

Cuadro 15. Propósitos de Grupo de diseño

Ahora es posible ver de manera organizada dichos propósitos en lo

académico, investigativo, en el desarrollo profesional y el organizativo.

El Proyecto se presenta no sólo a consideración de la Universidad sino de los docentes de lenguaje quienes corrigen y ajustan el Proyecto de acuerdo a los intereses del colectivo. Los propósitos del Grupo de Ciencias del Lenguaje o Grupo de diseño es posible encontrarlos en la naturaleza de las reivindicaciones consignadas en los datos proporcionados en las primeras actas.

En lo académico, podemos evidenciar la concienciación de la procedencia de

los estudiantes de colegios de muy bajo desempeño académico. Los docentes de lenguaje teníamos la certeza como miembros del Grupo de diseño de que la aportación pedagógica más lícita era contribuirle a los estudiantes con un Programa formativo que contribuyera a la nivelación de competencias comunicativas. A ello se unía el atractivo de realizar un diseño con docentes de formación académica semejante y diferente experiencia. Las exigencias del estudio que reclamaba el proyecto era una motivación atractiva. La proyección

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

académica al vincularse a un Programa desde su experticia y la vinculación de estudiantes en el diseño.

En lo Investigativo, el interés de los docentes de lenguaje en el Proyecto de diseño, era la posibilidad de implicarse en un proyecto de investigación en el diseño de su práctica pedagógica. La aspiración de participar en investigaciones junto a docentes de su especialización académica es un propósito que unía a los miembros del Grupo en torno al Proyecto de diseño. Los métodos y técnicas de investigación en los modelos deliberativos. La aplicación de sus teorías, creencias, talleres, estrategias didácticas, seguimiento metodológico; criterios de evaluación, talleres, etc.

El profesor 4. El primer acuerdo logrado consiste en realizar una ronda de exposiciones. Esta va a permitir conocer cuales son las posturas existentes sobre lo que se piensa cada uno de los docentes sobre el Programa. . En el seno del Grupo y a partir de allí, desarrollar la propuesta del Programa en Comprensión y Producción textual. Acta, 2:9. Categoría Objetivos Código E1= 10

El desarrollo profesional docente es otro de los propósitos de los miembros del Grupo de Ciencias del Lenguaje. Las exigencias de estudio del proyecto, constituyeron a partir de la primera reunión, el compromiso de capacitarse, de mantener un intercambio formativo entre profesores. Uno de los códigos más reiterados es el del estudio evidenciado en los enunciados correspondientes a la categoría Objetivos. Proyectar para si mismo y para la comunidad universitaria un Programa formativo para docentes en varios niveles de formación requiere capacitación permanente. La pertenencia al Grupo de diseño reclamaba unos niveles de capacitación personal que le permitiera participar como interlocutor

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

válido en un contexto exigente de nivel profesional y de actualización permanente. La participación en las tareas que se imponía el Grupo de Ciencias del Lenguaje como las ponencias, exposiciones, evaluaciones, preparación de pruebas, talleres, elaboración de informes, documentos y el nivel mismo de las discusiones exigía de una preparación personal creciente que beneficiaba el desarrollo profesional. El modelo elegido para la configuración del diseño planteaba de manera directa la posibilidad de recoger y proyectar su experiencia docente.

En el organizativo es la motivación ofrecida por fundación del Grupo de Ciencias del Lenguaje en la estabilidad laboral. La presencia en el colectivo docente garantizaba en cierta medida la permanencia laboral. Seis miembros del Grupo pertenecen al contrato por horas, dos son jubilados y dos tenemos contrato de dedicación exclusiva en el cual damos unas horas de clase y participamos en un proyecto de investigación. La pertenencia al Grupo y la consolidación de su trabajo garantizaría en gran medida la estabilidad laboral.

El profesor 6 dice. Hay un ingrediente muy importante de trabajo individual de estudio y de gestión en el cual se discute sobre documentos y en las reuniones se logran acuerdos. Le veo muchas posibilidades al proyecto. Es una propuesta para profesores. Y la idea de la evaluación es muy apropiada. Acta 2:11. Categoría Objetivos. Código E1=10

4.1.2.4 Consolidación y proyección del Grupo

La consolidación del Grupo de diseño nos parece un aspecto de la investigación que resulta pertinente desarrollar para explicar y valorar el contenido de las acciones en cada una de las fases de la investigación. El seguimiento de las reuniones en las actas de 01 a 10 en la categoría Objetivos evidencia cómo se consolida su trabajo.

Las actividades del Grupo de diseño se estructuran, consolidan y se desarrollan por la calidad de la conformación de la plataforma deliberativa. El modelo

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

deliberativo ha mostrado su vigencia durante más de tres años de trabajo investigativo en diferentes fases de desarrollo del diseño del Programa y su implementación. A partir de la propuesta sustentada en el proyecto de diseño, los acuerdos sugeridos, logrados y cumplidos en cada una de las fases. La consolidación del Grupo nace de las acciones que han comprometido el Grupo en su trabajo y su transformación en la medida que cada una de las fases del diseño se iban cumpliendo. Veamos una serie de enunciaciones hechas por los miembros del Grupo de diseño en diversas actas de la primera fase de análisis.

El profesor 4. *Propone que del proyecto de diseño sólo participen docentes de lenguaje de la Universidad, el proceso de reforma esta contratando jubilados de la Universidad del Valle para que a partir de su experiencia resuelvan rápidamente el problema que nos corresponde resolver. La proposición se aprobó. Se comento por parte del profesor 6 que el impacto político en los directores de Programa en la tradición de que son ellos los que hacen nombrar los profesores de su preferencia política y es el trabajo académico el que nos tiene que defender desde los futuros departamentos Acta 4:15 Categoría, Objetivos. Código, P2= 10*

El profesor 3. *ES muy coherente escribir los materiales pero lo que le va aportar más consistencia al trabajo es el respeto por los acuerdos. Nos conocemos desde hace bastante tiempo y el proyecto de investigación nos mantiene reunidos discutiendo y aprendiendo unos de otros, escuchándonos. Pero hay que cambiar unas concepciones basadas en la enseñanza que con la reforma y la existencia del Grupo no tienen sentido. Necesitamos un Programa no para que nosotros enseñemos, sino para que los estudiantes aprendan. Y lo digo porque soy el más antiguo en el grupo. En la universidad siempre ha operado el modelo de la enseñanza. Acta, 8: 26 Categoría, Objetivos. Código, P2= 10*

El profesor 8. *Yo he participado en este proceso y creo que escucharnos es lo más importante, saber que es lo que cada uno plantea. Los acuerdos se logran a partir del conocimiento de lo que los otros piensan y el debate me ha enriquecido. Yo creo que ya es tiempo de ir concretando lo que aquí se discute en dos materiales que perfectamente se pueden producir con los comentarios e intervenciones que se han producido aquí. Las concepciones de trabajo de los docentes y escribir un documento sobre la naturaleza del texto su comprensión y*

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

su producción porque no podemos salirle a las directivas con que nos estamos reuniendo porque eso ya lo saben y ellos nos han pedido es un documento hecho por el colectivo de docentes de lenguaje. Acta 9: 29 Categoría, Objetivos. Código, P2= 10

Cuadro 16. Enunciaciones en torno a la consolidación del trabajo del Grupo de diseño.

Los anteriores testimonios de los integrantes del Grupo de diseño muestran la empatía lograda en la conformación de un trabajo en equipo. La implicación de los docentes en el proyecto de investigación y la aceptación del modelo deliberativo del diseño elegido. La empatía nace de la conformidad del Grupo de diseño con la labor emprendida. El tener la seguridad de estar a tono con la Universidad al proporcionar un Programa formativo que brindaría a los estudiantes las competencias textuales para el aprendizaje autónomo, para asumir la modalidad de créditos académicos. La implicación en el Proyecto es producto de la serie de compensaciones que intrínsecamente encuentran en el trabajo. El impacto político del Programa representaba enfrentar las viejas prácticas académicas basadas en el trabajo individual sin la mediación de comunidades académicas.

El compromiso público adquirido por el Grupo en eventos académicos de haberse constituido como Grupo de investigación y diseño. El nivel académico desarrollado en el interior del Grupo en las exposiciones, discusiones y producción de materiales en torno al diseño del Programa formativo contribuyó al proceso de consolidación en el proceso de implicación creciente. La configuración y desarrollo de los acuerdos y su desarrollo es reconocida por los docentes como una actitud inclusiva. Esa actitud permite el desarrollo del trabajo en medio de diferencias académicas, que en otras circunstancias habrían generado la dispersión del Grupo.

4.1.2.5 El trabajo del Grupo de diseño

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

La manera como opera el Grupo es el resultado de la consolidación del establecimiento de la plataforma deliberativa. La categoría Objetivos la evidencia, como una serie de hechos y determinaciones graduales. No es un aspecto formal en el que se indica el horario de trabajo del Grupo y las funciones que ha venido desarrollando en el proceso de diseño. La forma de trabajo tiene que ver con la esencia del trabajo investigativo, experimentación, estudio, discusión, acuerdos y construcción de conocimientos en cada una de las fases del presente proceso. Todas las aportaciones que deja la investigación ocurren en el Grupo, en él se depuran los informes y materiales producidos en el proceso de diseño. Se realizan la toma de decisiones necesarias y generadoras de avances del diseño; se desarrolla, transforma y se proyecta en el Grupo.

El profesor 5 El estudio tal como lo llevamos nos ha servido mucho porque hay discusión y eso nos lleva a profundizar y estudiar en una dinámica de Grupo. No importa que nos calentemos en la discusión. De aquí tiene que salir un Programa muy bueno. Acta 7: 24 Categoría, Objetivos. Código, P2= 10

Este conjunto de criterios deliberativos mantiene el Grupo de diseño sin dejar perder la motivación y manteniendo la cohesión interna. La vigencia de los acuerdos y la maduración de los mismos, hizo que se reuniera permanentemente,

adquiriera una identidad y mantuviera un estricto control del proceso de diseño.

Cuando observamos la categoría Objetivos en el cuadro 12 vemos como código planeación hace evidente trabajo del Grupo en diferentes aspectos del trabajo investigativo. En estos códigos podemos destacar la exposición de presentaciones de cada uno de sus miembros. La planeación de seminarios y diplomados de capacitación, la participación en asambleas con estudiantes y profesores en las cuales se rendían

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

informes sobre las pruebas diagnosticas, la configuración e implementación del Programa posibilitaron la fortaleza del Grupo y su consolidación.

En la primera fase se organiza la producción de materiales en los que se intentaba sintetizar las posturas de los integrantes del Grupo de diseño. Que se concreta en la existencia de dos documentos que aparecen en los anexos de tesis. Estos documentos son. "Las visiones de los profesores" (Ver anexos y documentos de tesis 7: 285) y "El objeto de estudio del diseño" (Ver anexos y documentos de tesis 7: 306). En dichos materiales se condensan las posturas de los miembros del Grupo en cuatro enfoques que se identifican como el enfoque tradicional; el comunicativo; el enfoque basado en el proceso y el enfoque basado en el contenido. El material sobre el Objeto de estudio del diseño profundiza la noción de texto y las prácticas discursivas como son la lectura y la escritura en la educación superior.

Una forma muy particular de reconocer el trabajo es la forma como el Grupo evalúa su propio que hacer. Esta autoevaluación se realiza al final de la primera fase. Cada uno de los miembros del Grupo valora el trabajo realizado hasta ese momento. De la lectura organizada por la categoría Objetivos nos parece relevante hacer un seguimiento detallado de los testimonios realizados por los integrantes del Grupo. En dicha autoevaluación es una contribución trascendente, nacida de la reflexión interna de sus integrantes en momentos en que se va precipitar un salto cualitativo en la transformación del Grupo y que hemos recogido de las actas. El procedimiento de la autoevaluación nos va a

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

permitir conocer testimonios extraídos de los propios protagonistas de las acciones que intentamos racionalizar.

"Profesor 6. En el Grupo de Ciencias del Lenguaje existen posiciones irreconciliables epistemológicamente, en los postulados, metodología, didáctica y evaluación en torno a la planeación, diseño, forma de dar las clases y relacionarse con los estudiantes y el manejo de la evaluación". Acta10: 34 Categoría, Objetivos. Código EV 2= 1

Después de un proceso de un semestre de deliberación el balance es considerado como bueno pero no satisfactorio. Es de considerar que en el Grupo de Ciencias del lenguaje se dan todas las tendencias y enfoques sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Y son los enfoques frente a la enseñanza de la lectura y la escritura lo que determina las diferencias. Pero conocer las posturas no le parece suficiente para el diseño del Programa a los docentes del Grupo. Se tiene la certeza que de estructurar un Programa así haría que el Grupo de diseño se dividiera porque cada uno cogería por su lado. Pero también se ha desarrollado en la aptitud más inclusiva que permite la participación con lo que cada uno piensa y demuestre su eficacia en la práctica con los estudiantes dentro del salón de clase

La insatisfacción en el Grupo de diseño la interpretamos como una especie de vacío que los integrantes vislumbran debe resolverse en la misma dinámica la deliberación. La discusión debe continuar en la práctica viva del aula de clase como corresponde a los profesores. Aquí se comienza a hacer evidente la necesidad de un currículo abierto que ensaye y delibere sobre el laboratorio natural del modelo práctico.

Profesor 1. Que el Grupo a juzgar por su ejercicio práctico no es de diseño sino de discusión con ninguna realización ni posibilidades de acuerdos partir de los enfoques. Los acuerdos son posibles cuando se conocen las posiciones académicas de quienes las sustentan por escrito. El resto ocurre dentro del salón de clase haciendo que los estudiantes lean y escriban". Acta 10.34.Categoría, Objetivos. Código, P1=1

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Es claro que quienes se reúnen son profesores que sienten un poco de frustración, pero se niegan a abandonar el Grupo solicitando tareas y ejercicios más prácticos. No se reclaman profundizaciones teóricas para zanjar las diferencias. Se tiene la seguridad que en el aula de clase están las soluciones a las diferencias planteadas.

El profesor 4 dice. *El trabajo realizado hasta ahora vale la pena, pero es necesario hacer cosas más prácticas. En las cuales se este concretando el diseño. Es claro que se profundiza en la discusión pero si no vamos concretando los acuerdos por escrito no hemos hecho nada. Acta 10: 34. Categoría, Objetivos. Código P1=1*

El Grupo debe proponerse trabajos más prácticos en los que se comience a implicar los estudiantes. En general el trabajo es aceptado como bueno, pero existen diversos niveles de participación y compromiso y esa circunstancia cuenta mucho en el avance del diseño. Se tiene claridad de lo que está pasando, se conocen las posturas de todos los integrantes del Grupo pero no es suficiente para la configuración de un Programa. No obstante en el proyecto y en los acuerdos que conforman la plataforma deliberativa existe una propuesta que propiciaría el salto cualitativo que queremos evidenciar.

Profesor 5. *En general el trabajo es bueno, cumple con lo que estábamos esperando diseñar. Un Programa con las posturas de todos es difícil y además aquí existen diversos niveles de participación y compromiso y esa circunstancia cuenta mucho en el avance del diseño. Pero en esas circunstancias hay que seguir avanzando de lo contrario hay que sacar personas del Grupo y esa decisión sólo la toman las personas individualmente, el Grupo no puede decirle a nadie que se salga. Un Grupo de docentes de lectura tiene muchos más recursos que la discusión de los enfoques de su que hacer pedagógico. La salida está determinada por lo planteado en el proyecto de profesor 1 Diseñar una prueba diagnóstica en lectura y escritura. Acta 10:35 Categoría, Objetivos. Código P1=1*

El establecimiento de la plataforma deliberativa es un proceso complejo que sería puesto a prueba durante las tres fases siguientes en el proceso de investigación y diseño. La forma de trabajo del Grupo de diseño la determina y

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

la mantienen los acuerdos que mantienen unido al Grupo. La plataforma deliberativa constituye un conjunto de elementos solidamente articulados que facilitan la deliberación de grupos humanos por periodos de tiempo que en nuestro caso consideramos prolongado.

4.1.2.6 La evolución de las discusiones de la primera fase

Para la observación de la discusión en el seno del Grupo de diseño hagamos el mismo recorrido pero guiados con de la segunda categoría Temas discutidos. Este análisis nos va a permitir interpretar los temas con los que se construye la plataforma deliberativa y la manera como la deliberación va transformando el Grupo de diseño desde su interior.

Acta	Temas discutidos	Códigos	Frecuencia
01	1 El proyecto	Planeación	P1=10
02	2 Conocimiento de las visiones de los profesores 3 Naturaleza del Programa 4 Manera de trabajar del Grupo	Estudio Estudio Organización	E6 =9 E7= 9 O1= 10
03	4 Aspectos cognitivos de la lectura y la escritura	Estudio	E6= 9
04	5 Enfoque tradicional en lectura y escritura 6 Ubicación del Proyecto dentro de la Universidad	Estudio Organización	E1= 2 O3=10
05	7 Acta de constitución del Grupo de Ciencias del Lenguaje	Organización	O2=10
06	8 Proceso de lectura. 9 La evaluación en los procesos de diseño. 10 Enfoque basado en el contenido	Estudio Planeación Estudio	E3 =9 P3=10 E3= 9
07	12 el enfoque comunicativo en los procesos de lectura y escritura 13 Enfoque basado en el proceso	Evaluación	EV1 =10
08	14 Escritura de materiales sobre las visiones de los profesores y el objeto de estudio del diseño	Estudio	E2=4
09	15 Auto evaluación del Trabajo DEL Grupo	Planeación	P2 =10

Cuadro 17. Categoría Temas discutidos en la primera fase de análisis: establecimiento de la plataforma deliberativa

La observación del cuadro nos muestra que los códigos se repiten, demostrando su continencia en la categoría "Temas discutidos" aunque puede

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

cambiar sensiblemente su frecuencia. Esta temática tiene que ver con la construcción de la plataforma deliberativa del Grupo de diseño

Los profesores no renuncian a sus experiencias pero quieren integrarlas con un ingrediente que incluya los estudiantes en el proceso. A continuación sintetizamos los Temas de discusión más trascendentes en la primera fase de análisis.

Se discute sobre seis temas, así:

1. El Proyecto de investigación
2. Las ponencias de los profesores
3. La Naturaleza del Programa
4. La organización del Grupo de diseño en el contexto de la Universidad
5. Los enfoques pedagógicos
6. Los materiales teóricos producidos por el Grupo de diseño

El profesor 2 sustenta. *El problema fundamental de la escritura en la Universidad es que los estudiantes no volvieron a preocuparse por la lectura desde que aprendieron a leer de corrido. Y al enfrentar los textos de la Universidad no saben que hacer. Actas 3: 12 Categoría Temas discutidos. Código E1 =10*

El primer tema de discusión es sobre la naturaleza del Proyecto presentado por el profesor 1 con el respaldo del Vicerrector académico. La deliberación gira en torno al conocimiento de diversos aspectos del Proyecto con la finalidad de asumirlo e implicarse en sus múltiples tareas. El Proyecto se sustentó en la primera reunión en la cual cada uno de los miembros recibió una copia del documento. En la segunda cita encontramos dos intervenciones que dan cuenta del Proyecto de diseño y la manera como se interpreta por parte de los miembros del Grupo.

Profesor 2. *Sustenta la naturaleza del proyecto presentado a la vicerrectoría se propone la configuración de un Programa formativo con los docentes pertenecientes a la Universidad Santiago de Cali. A partir de sus consideraciones y preparación académica, diseñado especialmente para*

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

la Universidad Santiago de Cali. Acta 2:9. Categoría temas discutidos.

Código P=1

Profesor 5 pregunta, si el diseño no es sólo el Programa sino también su seguimiento e implementación. El profesor 1 Responde que la concepción del proyecto es de naturaleza formativa-evaluativo, que solo en la implementación se irá completando. Acta 2:10. Categoría temas discutidos.

Código P1=10

El Grupo asume de manera inmediata su capacitación interna a partir de las exposiciones de cada uno de sus miembros, a través de ponencias en la que expresan sus puntos de vista y concepciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel universitario. El resultado inmediato de este tipo de actividad que evidencian los códigos Estudio, Organización, Planeación e Información. En el Grupo de diseño existen diversos enfoques y los docentes se muestran motivados a implementar sus puntos de vista en la configuración del Programa formativo.

Profesor 5. La investigación en la que estamos comprometidos requiere que los docentes que tenemos la especialización en lenguaje nos pongamos de acuerdo en lo que debe ser el diseño. Me refiero a la naturaleza del Programa a partir del lenguaje como instrumento facilitador de conocimientos. El aprendizaje se produce a través del intercambio textual. Como un trabajo completamente práctico a partir de la discusión de docentes de lenguaje. Acta 4:15. Categoría Temas discutidos. Código, P2=10

En la categoría Temas discutidos tiene especial relevancia la naturaleza del diseño. El Grupo en reiteradas oportunidades hace manifiesta la postura según la cual el Programa debe ser elaborado por docentes de lenguaje pertenecientes a la Universidad. El conocimiento de la naturaleza del lenguaje y su papel en la construcción de conocimientos resulta indispensable en este contexto académico, la deliberación de docentes de lenguaje en el modelo elegido para la construcción del Programa formativo.

El Grupo de diseño frente a la actividad que esta desempeñando se pregunta a que unidad académica pertenece y se interesa por determinar en que lugar del

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

organigrama de la Universidad esta inscrito. Se trata de un Proyecto de la vicerrectoría académica desarrollado por la facultad de educación. Este hecho de reconocimiento administrativo otorga al Grupo la seguridad de ser considerados como docentes inscritos en la Decanatura de Educación en la que se planifican estatutariamente los Programas formativos que requiere la Universidad, bajo la dirección de la Vicerrectoría académica.

El profesor 1. Rindió un informe sobre su gestión encomendada y se indicó que el proyecto pertenecía de manera directa a la decanatura de Educación y que el Programa encomendado al colectivo de docentes de lenguaje era un servicio de la decanatura de Educación a la vicerrectoría como ente responsable de la marcha académica de la universidad. Acta 3:12 Categoría Temas discutidos, Código, planeación-12

El análisis de los instrumentos organizados en la categoría Temas discutidos nos muestra un Grupo que comienza a trabajar en un proyecto a la luz de unas condiciones de trabajo, a partir de unas experiencias individuales que obliga a sistematizar y a organizar mediante la racionalización de la discusión.

En la primera fase de análisis de los datos de la presente investigación sobresalen lo relativo a la organización y el estudio. La vigencia y pertinencia de los mismos códigos en diferente frecuencia confirma nuestro punto de vista. La frecuencia de los códigos en la mayoría de los temas de discusión y la unanimidad en torno a los temas discutidos. La presencia de los códigos es baja cuando se expone el enfoque tradicional basado en la gramática y el enfoque comunicativo. Enfoques de la enseñanza de la lectura y la escritura más bien superados por el Grupo de diseño como solución a tener en cuenta en diseño curricular.

4.1.2.7 Los acuerdos en la primera fase

Veamos que ocurre en la tercera categoría en la misma fase de análisis:

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Actas	Categoría Acuerdos	Código	Frecuencia
01	1 Conocer el proyecto de investigación	Planeación	P1=10
02	2 Hacer una ronda de exposiciones y ponencias 3 El diseño comprende también la implementación	planeación Planeación	P3=10 P2=10
03	4 Conformarse como Grupo de investigación 5 Diseña plan de exposiciones y ponencias 6 Aceptación de la dirección del proyecto a 1	Organización Planeación Organización	O1=10 P3=9 O2=10
04	7 Aprobó plan de exposiciones 8 Solo participan docentes de la Universidad	Estudio planeación	E6=10 P2= 10
05	9 Aprobó acta de constitución del Grupo 10 Ser docente de lenguaje	Organización Organización	O1=10 O2=10
06	11 La evaluación debe ser formativa 12 Se requiere experiencia en lectura y escritura	Evaluación Organización	O1=10 O2=10
07	13 Conversatorio sobre lectura y escritura en la Universidad 14 Las visiones de los profesores	Planeación Estudio	P3 =10 E6=6
08	15 Conocer el punto de vista de los estudiantes 16 Realizar un evaluación diagnóstica en lectura y escritura 17 Confrontar los resultados de la evaluación 18 Redactar documento sobre las visiones de los profesores y el objeto de diseño de Programa	Planeación Evaluación Evaluación Estudio	P4 =10 EV1=10 EV2=10 E6=10
9	19 Dar un viraje más activo al trabajo del Grupo 20 Escribir documentos de las visiones de los profesores y objeto de estudio del diseño	Organización Estudio	O3=10 E6= 10

Cuadro 18 Categoría Acuerdos en la primera fase de análisis: establecimiento de la plataforma deliberativa.

El cuadro anterior nos revela un conjunto de enunciaciones en los que aparece la "categoría Acuerdos" en esta primera fase de desarrollo de la presente investigación. Lo que advertimos inmediatamente es que de las tres categorías analizadas la más numerosa la constituyen los acuerdos. Esta organización de códigos y categorías en una misma fase de análisis nos permite interpretar y explicar el proceso del establecimiento de la plataforma deliberativa, como un periodo de investigación en el que el Grupo de Ciencias del Lenguaje se dedica a la organización, estudio y planeación del diseño del Programa formativo. La deliberación en el seno del Grupo de diseño se realiza para lograr acuerdos sobre el Programa formativo. Tal es el caso de los docentes que integran el Grupo de Ciencias del Lenguaje

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

El profesor 4. *Propone que del proyecto de diseño sólo participan docentes de lenguaje de la Universidad. En el proceso de reforma Universidad esta contratando jubilados de la Universidad del Valle para que a partir de su experiencia resuelva rápidamente el problema que nos corresponde resolver. La proposición se aprobó. Acta: 4:15 Categoría Acuerdos. Código, 01=10*

En el testimonio anterior vemos la articulación de dos posturas propiciadas por el contexto en el que se aprueba el acuerdo. El Grupo aprueba que sus integrantes además de ser docentes de lenguaje deban pertenecer a la Universidad Santiago de Cali. Pero el Grupo de diseño aprovecha en su favor no solamente la pertenencia a la Universidad sino que agrega un acuerdo más a las condiciones de pertenencia al Grupo de diseño.

El profesor 6 *interviene y propone como una condición para pertenecer al Grupo de Ciencias del Lenguaje, experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura, es imprescindible este acuerdo, porque en la Universidad existen otros docentes de lenguaje que no se ocupan de la lectura y la escritura a pesar de estar preparados para hacerlo. Acta , 6 Categoría Acuerdos. Código, 01=10*

Existen otros docentes de lenguaje en la Universidad que podrían participar en el Grupo de Ciencias del Lenguaje, pero los miembros del Grupo agregan una condición más, la experiencia en el ejercicio docente de lectura y escritura dentro de la Universidad. Desde la motivación inicial en la cual se convoca a los profesores de lenguaje. La motivación inicial que aparece en la convocatoria a conformar el Grupo de diseño asignándole una característica de la cual los integrantes del Grupo van a ser permanentemente vigilantes en todas las fase del diseño del Programa formativo. El Programa se construiría con las aportaciones de los profesores.

El profesor 9 propone. *Para las exposiciones se acordó una recomendación de presentar los materiales por escrito. Porque para el trabajo de diseño se debe incluir a todos los puntos de vista de los profesores. El Programa como producto de las visiones de los profesores y los estudios realizados por el Grupo en torno al objeto de estudio del*

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Programa. Desde sus consideraciones epistemológicas, su concepción de texto, la forma en que planifica las clases, su metodología, la forma en que se construyen y se interpretan los textos y la manera como se evalúan los resultados del aprendizaje. Acta 7:24 Categoría Acuerdos Código P1=10

A la altura de la séptima reunión los integrantes del Grupo de diseño quieren tener materiales escritos como puntos de referencia para la construcción del Programa formativo. Incluir todos los puntos de vista de los profesores aparece como una aspiración lícita y que el Grupo ve como posible hasta ese momento. En esta postura vemos aparecer tres consecuencias prácticas sobre el diseño del Programa. Primero que son los profesores quienes construyen el currículo. Segundo, que todas las experiencias docentes realizadas dentro del aula de clase son presentadas como válidas. Y tercero que aun no han valorado las diferencias en las concepciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel universitario.

4.1.2.8 La definición del objetivo general del Programa

Dentro de la conformación de la plataforma deliberativa otro acuerdo que merece especial atención es aquel en torno al objetivo general del Programa formativo. Los miembros del Grupo de Ciencias del Lenguaje sintetizan ese proceso sobre la deliberación del objetivo general del Programa formativo en varias intervenciones puntuales. Hemos extraído algunas intervenciones de algunos de sus miembros reconociendo el papel específico del intercambio textual en el nivel universitario como fuente de conocimiento en la formación de profesionales. Los docentes del Grupo de diseño tienen conciencia del bajo nivel de competencias comunicativas textuales de los estudiantes que se matriculan en todas las titulaciones de pregrado de la Universidad. De manera particular se tiene un conocimiento de las pruebas "Saber" realizadas por Ministerio de

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Educación Nacional¹². En diversos eventos divulgativos sobre la baja calidad en la educación y el papel de la lectura y la escritura como elemento básico en la construcción de conocimientos.

El profesor 4 propone discutir el objetivo general del Programa "Hacer de los y las jóvenes universitarios eficientes lectores y productores de textos" Este se recoge de los Lineamientos curriculares del Español (Lineamientos curriculares. 1998 Ministerio de educación Nacional). Acta 8:26. Categoría Acuerdos, Código P:10

El conocimiento del Objeto de estudio del Programa es un material que da cuenta del aprendizaje del Grupo de profesores sobre la noción de texto y los procesos de comprensión y producción textual en el contexto universitario con los cuales se estructura el conjunto de unidades de contenido con los que se organiza la secuencia temática del Programa formativo

El profesor 6. Agrega que la lectura y la escritura en la Universidad es algo específico. Por la abundancia y la complejidad de los textos. Porque los estudiantes deben desarrollar estrategias cognitivas para aprender a partir de textos. Así como también la investigación es imposible sin competencias comunicativas textuales. Yo pienso que no se trata simplemente de realizar la labor docente que no se ha realizado en la enseñanza secundaria. La lectura y la escritura universitaria es un campo pedagógico propio que debe enfrentar y asumir sus problemas. Acta 8:26 Categoría, Acuerdos. Código, P1=10

El Grupo de diseño recoge el objetivo general de los "lineamientos curriculares del Español" (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Pero ha reflexionado y discutido sobre la especificidad de la lectura y la escritura en la Universidad como lo testimonia la intervención anterior. Existen en el ámbito universitario una serie de problemas pedagógicos que explorar como son el conocimiento de las competencias comunicativas textuales en la formación de profesionales. La generación de estrategias metacognitivas al ser conciente de la comprensión y

¹² Pruebas de evaluación realizadas en el año 2002 en Matemáticas y lenguaje.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

la producción textual como fuentes de aprendizaje. Así como también el papel de las competencias textuales en el desarrollo de la investigación.

El profesor 1, recuerda dos cosas: aquí se ha hecho un conversatorio de lectura y escritura en donde participaron profesores y estudiantes. No es posible hablar de objetivo general del Programa sin tener en cuenta ese punto de vista. El otro hecho es que en el Proyecto existe un acuerdo según el cual el Programa debe tener como punto de partida la prueba diagnóstica. Acta: 8 Categoría Acuerdos. Código, P1=10

En torno al objetivo general existen otras consideraciones se habían recogido del contexto de la Universidad, un conjunto de reflexiones de varios de los implicados directos o indirectos del Programa. Llamamos implicados directos a los estudiantes para los que se diseña el Programa. Los implicados indirectos son docentes, directivos docentes o padres de familia quienes son afectados por la falta de competencias textuales de los estudiantes. El conocimiento de sus necesidades formativas y la puesta en evidencia de los problemas para el paso de la lectura a la construcción de textos.

El profesor 3 dice. Otra cosa es que en un diseño curricular se tiene que contar con las contribuciones de los estudiantes. No basta con decir que están mal; entre otras cosas por culpa de del pésimo trabajo de nosotros los maestros. La participación de los estudiantes se da, por diferentes medios en el momento en que el Programa se ponga en marcha. La evaluación diagnóstica debe terminar con la confrontación de sus resultados con los estudiantes. Acta 8:25, 26. Categoría Acuerdos. Código, P1=10.

La participación a los estudiantes en el diseño del Programa formativo es el resultado de un proceso complejo en el interior del Grupo. El acuerdo de la participación de los estudiantes se encontraba inscrito en el Proyecto presentado por el investigador, el profesor 1 y que en la medida en que el proceso de diseño se va desarrollando va siendo asumido por los integrantes

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

del Grupo de ciencias del Lenguaje. Queremos presentar de manera condensada los acuerdos en cada una de las áreas con las que se construye la plata forma deliberativa como una especie de coraza protectora de del proyecto de diseño de un programa formativo.

Diseño curricular	Investigativo	Organizativo	Administrativo
Organiza todos los elementos del diseño del Programa en torno a la deliberación de los docentes.	Define una serie de derroteros en los que es posible generar hipótesis de trabajo investigativo como en efecto sucedió en la detectación de las necesidades formativas.	Al contribuir al desarrollo de un conjunto de competencias que favorecerían la autonomía de los estudiantes y el sistema de créditos académicos.	El objetivo general del Programa contribuye al mejoramiento de la calidad asegurando un requisito básico en la acreditación de alta calidad.

Cuadro 19 Acuerdos que propician la apropiación de la plataforma deliberativa

Lo primero es creer que los estudiantes hacen verdaderas contribuciones sin las cuales el diseño sería incompleto. La participación se concibe de tres maneras específicas. Primero, realizando una concienciación de las fallas en lectura y escritura utilizando para este propósito la prueba diagnóstica. Segunda concertando su participación en procura de los objetivos a alcanzar. Tercero, realizando un seguimiento a la eficacia de los elementos del diseño en la implementación del Programa formativo.

Profesor 5 pregunta: Sí el diseño es sólo el Programa sino también su seguimiento e implementación. El profesor 1 Responde que la concepción del proyecto es de naturaleza formativa-evaluativo, que sólo en la implementación se irá completando.
Acta 2: 10. Categoría Acuerdos. Código P1=10

La implementación del Programa constituye un acuerdo significativo en términos en que establece una concepción que inscribe el Programa formativo

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

en el paradigma de la práctica en torno al diseño realizado por los profesores. La respuesta supone un proceso de evaluación permanente dentro del aula de clase de todos los elementos constitutivos del diseño.

El Profesor 1 sustenta. El compromiso de implicarse en un Programa de capacitación. A pesar de la experiencia y contar a su favor con una carrera docente más o menos exitosa; el proceso de diseño determina la participación en discusiones, crítica y evaluaciones reiteradas, análisis de materiales, talleres e instrumentos, nuevas tareas y el conocimiento de nuevos paradigmas; que planteaban ruptura, cambios conceptuales y el desarrollo de nuevas habilidades que era necesario asumir en un proceso de capacitación que la practica del proceso de diseño ira aconsejando. Acta 9:33 Categoría Acuerdos. Código E2=10

La implicación como docentes en el proceso de diseño del Programa formativo requería del compromiso de participar en un proceso de capacitación individual y colectiva. Dicha capacitación comprende tres fuentes permanentes de estudio, así:

1. El compromiso de capacitarse y actualizarse en los dominios propios del campo académico de la lectura y la escritura
2. El asumir la capacitación en el diseño y evaluación de Programas formativos

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

3. Tener la obligación de participar en un proceso de investigación en el cual se exige estudio, análisis y producción de materiales escritos.

Lo que evidencian los códigos en sus diferentes matices en la casi totalidad de acuerdos en la primera fase de investigación es el consenso, porque existen las condiciones para lograr los acuerdos por unanimidad. En el único acuerdo en el cual no aparece un consenso absoluto es en torno a las visiones de los docentes frente a la lectura y la escritura. Existen condicionamientos más trascendentes en el seno del Grupo que las divergencias sobre las concepciones del aprendizaje de la lectura y la escritura. Estos condicionamientos propiciaron que el análisis de contenido evidenciara el énfasis en estudio, planeación y la organización, de los requisitos mínimos para el avance del proyecto. Las concepciones de cada uno de los docentes en las cuales se conocían y deliberaban los enfoques y problemas serán condensadas en documentos teóricos que servirán de base para la construcción del Programa.

4.1.3. Las visiones curriculares de los profesores en lectura y escritura

El conocimiento de las visiones de los profesores constituye una actividad ineludible en los marcos del modelo deliberativo en la conformación de la plataforma deliberativa. Conocer y

discutir las visiones y creencias de los profesores es el propósito primordial para proceder autorizadamente a una auténtica re-configuración del saber condensado en cada uno de los docentes. El Grupo de docentes encargados del diseño curricular del Programa formativo asumió un acuerdo que tiene como punto de partida la necesidad de proponer un objetivo general del Programa formativo. *"Hacer de los y las jóvenes universitarios eficientes lectores y productores de textos"*. Veamos como se manifiesta en un documento que recoge las visiones de los profesores

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Las visiones constituyen puntos de vista, un conjunto ordenado de ideas sobre lo que sería un Programa formativo de lectura y escritura, que impacte positivamente sobre la calidad en la formación de profesionales, es una manera de ver y asumir el problema, de pensar sobre él y de proponer un conjunto de acciones pedagógicas que contribuyan a resolverlo, mediante la puesta en marcha de un Programa formativo. Este conjunto de visiones y creencias desarrolladas e implementadas por los docentes en el ejercicio de su labor profesional son reconocidas por los colectivos docentes de comprensión y producción textual (Ver anexos, documentos teóricos: 285 Categoría Acuerdos. Código E2=10

Las distintas visiones, concepciones, puntos de vista, prácticas y experiencias docentes de quienes participaban en la propuesta formativa resultan determinantes y crean diferencias.¹³ Estas concepciones son maneras particulares a partir de las cuales cada profesor genera su peculiar modo de percibir, interpretar sus conocimientos y Los conceptos están integrados por el conocimiento experiencia y de la filosofía personal, sentimientos, valores, necesidades y creencias a cerca de cómo enseñar (Marcelo, 1987). Conocer, discutir, evidenciar puntos de contacto y divergencias en las visiones de los profesores constituye parte esencial en la investigación. Explicar y valorar lograr acuerdos elaborando estrategias didácticas y de evaluación es el insumo de partida en el proceso de diseño curricular en el proceso que queremos hacer inteligible a los lectores de la presente tesis doctoral

Organizativo	Académico	Investigativo	Curricular	Evaluativo
---------------------	------------------	----------------------	-------------------	-------------------

¹³ Ver Documentos teóricos: 285

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Crea el Grupo de diseño en torno al proyecto y se organizan todas las acciones determinadas por el contexto. Se organizan jornadas de capacitación y deliberación con constante durante tres años.	Ésta unidad esta basada en la experiencia, en el conocimiento de la disciplina, el reconocimiento académico de los compañeros de Grupo y el desarrollo y respeto de los acuerdos.	Se propicia el desarrollo profesional de los docentes proponiendo innovaciones para desarrollar prácticas dentro del aula a partir de una comunidad académica que experimenta y racionaliza sus conocimientos.	Se propician cambios y la implicación de los estudiantes diseñando un Programa en el cual todos sus elementos son producto de la consulta de los conocimientos previos de los estudiantes y visiones de los profesores	En la evaluación se presenta una transformación gradual del Grupo de diseño. Al pasar de la evaluación sumativa a la formativa en la asimilación del modelo deliberativo como una forma de cualificación docente.
--	---	--	--	---

Cuadro 20 Avances del Grupo de diseño al asumir la plataforma deliberativa

Recordemos que la pregunta temática que orienta el análisis. ¿Cómo se estableció la plataforma deliberativa? Ella descansa sobre cinco niveles de deliberación: el organizativo, el académico, el investigativo, el de diseño y el evaluativo. La plataforma deliberativa es producto de la empatía de los profesores en una dinámica que propicia el mejoramiento de la calidad en estos cinco aspectos. Cuando existe afinidad en el Grupos de diseño se generan actitudes inclusivas que mantienen la unidad del Grupo alrededor de un proyecto.

La unidad de los Grupos deliberativos según nos lo señalan los códigos: Organización, Estudio, Evaluación y Planeación no es solamente académica, en la conformación de la plataforma deliberativa concursan variables organizativas, de desarrollo profesional, del diseño de Programas, investigación y la evaluación.

4.2 SEGUNDA FASE.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

DETECTACIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS

La segunda fase de análisis la hemos denominado la detectación de necesidades formativas, mostrará la forma como se determinaron las necesidades formativas de los estudiantes pero también la manera como se fue transformando el Grupo de diseño en sus concepciones, en el conocimiento y la motivación en torno a la investigación en diseño curricular. Por ello planteamos la caracterización de la prueba, el establecimiento de las variables a evaluar, el modelo de calificación de la prueba y la elaboración de un informe cualitativo de necesidades formativas. A si mismo veremos los cambios del Grupo en torno al aprendizaje, a su pensamiento en materia de investigación, en materia de diseño y la forma como se pasa de al evaluación sumativa a la formativa.

La segunda fase de análisis se desarrolla con los mismos instrumentos que son las actas, los informes, cartas, resoluciones e informes con los recursos de presentación de los datos. El recorrido se realiza con idénticas categorías y los códigos tal como los hemos matizado hasta el momento. Aunque los autores del modelo del "Análisis de contenido" advierten que la presencia de dichos elementos es hipotética, se aplica siempre y cuando resulte productiva en la generación de inferencias. Pueden aparecer nuevos códigos y categorías que justificaremos en el momento en que se presenten.

4.2.1 Detectación de las necesidades formativas de los estudiantes.

La detectación de necesidades formativas es el nombre que el Grupo de diseño ha reconocido como propio de la segunda etapa de la investigación en el diseño de un Programa formativo.

Detectación de necesidades formativa de los estudiantes

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

**Caracterización de la prueba, establecimiento de variables a evaluar.
 Escogencia del texto, elaboración de la prueba. Validación de la prueba.
 Calificación de la prueba y elaboración de un informe cualitativo de
 necesidades**

**Caracterización de la prueba, establecimiento de variables a evaluar.
 Escogencia del texto, elaboración de la prueba. Validación de la prueba.
 Calificación de la prueba y elaboración de un informe cualitativo de
 necesidades formativas**

**Confrontación del informe cualitativo
 de necesidades formativas con los
 estudiantes**

**Confrontación del informe cualitativo de necesidades
 formativas con los directivos universitarios**

Cuadro 21 Detectación de necesidades formativas de los estudiantes

En la segunda fase de análisis haremos una lectura por las actas 010 hasta la 024 y los demás instrumentos que resulten pertinentes a esta fase de investigación. En ellos se registran todas categorías "Objetivos", "Temas discutidos" y "Acuerdos" logrados en el proceso de determinar las necesidades formativas de los estudiantes.

Veamos el primer cuadro:

Actas	Categoría: Objetivos	Código	Frecuencia
10	1 Evaluar trabajo realizado 2 Asumir el nuevo proceso diseño	Evaluación Planeación	EV2=10 P2=9
11	3 Discutir características de la prueba diagnóstica	Planeación	P2=10
12	4 Determinar objetivos de la prueba diagnóstica 5 Establecer variables de evaluación en la prueba	Evaluación Evaluación	EV1=10 EV1=10
13	6 Diseñar la prueba diagnóstica.	Evaluación	EV1=9
14	7 Escoger un texto completo para la prueba.	Evaluación	EV1=10
15	8 Diseñar actividades de la prueba	Evaluación	EV1=10
16	9 Determinar unos criterios de calificación de la prueba	Evaluación	EV1=10

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

17	9 Elaborar un instrumento de calificación cualitativo	Evaluación	EV1=10
18	10 Presentar propuesta de capacitación	Estudio	E6=10
19	11 Desarrollar actividades de la prueba.	Evaluación	EV1=9
20	12 Diseñar plan de trabajo 2004	Planeación	P2=10
21	13 Determinar criterios de validación de la prueba	Evaluación	EV1=10
22	14 Aplicar prueba piloto	Evaluación	EV1=10
23	15 Aplicar la prueba y calificarla	Evaluación	EV1=10
24	16 Elaborar un informe cualitativo sobre necesidades formativas	Información	I1=10
25	17 Informar sobre resultados de la prueba al consejo académico	Información	I:10

Cuadro 22 Categoría Objetivos en la segunda fase de análisis: detección necesidades formativas

4.2.2 La autoevaluación como fundamento de la decisión en torno a la detección de necesidades formativas

En la segunda fase en el acta 010 se hace un auto- evaluación que evidencia las transformaciones más trascendentes en el Grupo de diseño. Un auto- evaluación que generó un salto cualitativo en el proceso de investigación.

El Grupo ha estado trabajando con la estrategia de realizar la configuración de un Programa formativo a partir de las concepciones y creencias de los profesores.

El profesor 5: *En general el trabajo es bueno, cumple con lo que estábamos esperando diseñar. Un Programa con las posturas de todos es difícil y además aquí existen diversos niveles de participación y compromiso y esa circunstancia cuenta mucho en el avance del diseño'* acta 10:35. Categoría, Objetivos. Código, Ev1=9

La fase se inicia con una autoevaluación del trabajo realizado por Grupo. La deliberación se muestra como una reunión de profesores en los que cada uno se aferra a su visión personal del diseño. Aun no se abandonan la postura según la cual soy autónomo en la materia y diseño el Programa de acuerdo a mis concepciones y como producto de mi experiencia. Pero existe en el Grupo una actitud inclusiva que ayuda a replantear el trabajo a partir de una

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

autoevaluación. El Grupo quiere fortalecer su existencia y ve posibilidades en el Proyecto y su desarrollo. En efecto la detección de necesidades formativas no sólo es la salida que permite el mantenimiento del trabajo sino que le aporta una nueva dinámica al proceso de transformación del Grupo y de la investigación. Este viraje en el Proyecto de investigación y diseño es imposible entender sin analizar las transformaciones internas en el seno del Grupo de diseño.

El profesor 4 Agrega. Pero en esas circunstancias hay que seguir avanzando de lo contrario hay que sacar personas del Grupo y esa decisión sólo la toman las personas individualmente, el Grupo no puede decirle a nadie que se salga. Un Grupo de docentes de lectura y escritura tiene muchos más recursos que la discusión de los enfoque de su que hacer pedagógico. La salida está determinada por lo planteado en el proyecto Diseñar una prueba diagnóstica en lectura y escritura. Ver anexos. Acta 10:35. Categoría Objetivos. Código, Ev1= 9

4.2.3 Las transformaciones internas del Grupo de diseño.

Transformaciones del Grupo	Primera fase de investigación	Segunda fase de investigación
En las concepciones de los integrantes del Grupo	Parcializadas a un enfoque particular de enseñanza	Determinadas por el conocimiento de las necesidades formativas
En el desarrollo de la investigación	Basadas en la participación de los docentes	Basadas en la implicación de docentes y estudiantes
En el diseño del Programa	Cerrado, no sujeto a discusión	Abierto, en proceso de construcción
En las concepciones de la evaluación	Evaluación sumativa	Evaluación formativa

Cuadro 23 Transformaciones internas del Grupo de diseño.

La estrategia de estudio de caso tiene validez en el análisis en la medida en que pueden evidenciar dichas transformaciones realizando relaciones pertinentes al proceso investigación. Las transformaciones que sufren los profesores del Grupo de diseño en su interior, sin las cuales ni el diseño, ni la investigación habían sido posibles. Hacemos esta afirmación siendo concientes hoy en día

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

que el Proyecto requería de cambios en los hábitos y actitudes de los integrantes.

Queremos dejar constancia en el desarrollo de cada una de las fases de investigación la manera como se transforma el Grupo en su interior. Cuando decimos interior no hablamos de cosas como cambio de nombres, personas, horarios. Hablamos de pensamientos, actitudes y acciones que desde luego presentan mejores resultados en los propósitos de diseño. Ubicamos estos cambios en cuatro ejes de transformación guiados por las necesidades que plantea el avance de la investigación en el modelo deliberativo elegido

Primera, la transformación de las concepciones de los integrantes del Grupo en torno a la enseñanza. Segunda, la necesidad de dar un salto cualitativo en el desarrollo de la investigación al propiciar un estudio sobre las necesidades formativas de los estudiantes. Tercero, los condicionantes determinados por la continuación del diseño y cuarto el paso de la evaluación sumativa a la formativa.

En primer lugar el Grupo de Ciencias del Lenguaje cambia sus concepciones en torno a la enseñanza con respecto a la manera de relacionarse con los estudiantes, su relación interpersonal. Se pasa de la cátedra basada en la enseñanza a aquella ubicada en el aprendizaje.

El profesor 5 Los docentes no hemos realizado las enseñanzas que nos corresponden, nos hemos limitado a calificar de 1 a 5 y ya. Siempre nos hemos interesado por los resultados pero no hemos dialogado con ellos, nunca se ha dialogado con ellos. Las relaciones interpersonales profesor alumno son bancarias, sancionadoras. No nos permitimos aprender de ellos. Acta, 3: 12. Categoría Objetivos. Código Ev1=1

El Grupo ve en los estudiantes una fuente de conocimiento y se los llama a participar efectivamente implicándolos mediante mecanismos específicos de relación en investigación y en el diseño. Los Programas formativos eran dictados e implementarlos de acuerdo con criterios personales amparados en la relación política con el director de la titulación. Estaban basados en la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

autonomía del profesor, eran Programas cerrados que no admitían discusión, ni de lo compañeros docentes y mucho menos de los estudiantes.

En segundo lugar, la necesidad de dar un salto cualitativo en el proceso de investigación. Si se realiza una comparación entre las acciones de los profesores en la fase uno y la dos, vemos puntos que permanecen constantes pero el contenido de las acciones cambia debido a sus transformaciones. En la primera fase importa sobre todas las cosas las creencias y visiones de los profesores. En la segunda fase se produce una indagación profunda sobre los conocimientos de los estudiantes, porque el Grupo de Ciencias del lenguaje esta rompiendo con sus concepciones de un diseño cerrado que no consulta ni implica los estudiantes. La deliberación hace que esta aspiración del colectivo docente comience a ser efectiva. En la primera fase se piensa en aspectos generales con respecto a la organización del diseño, en la segunda se pregunta qué necesidades formativas tienen los estudiantes para continuar con la investigación.

En tercer lugar, las transformaciones en cuanto al diseño del Programa, se realiza un proceso dinamizador a los objetivos, se concreta en acciones específicas que dan sentido a su postulación. No basta afirmar que queremos eficiente lectores y productores de textos, sino que se termina concluyendo que ese objetivo es posible en la medida en que se construyan significados, se maneje eficientemente la intertextualidad, se realicen las adecuaciones textuales pertinentes; que los textos se planifiquen estructuralmente y se apropien las reglas morfosintácticas en la construcción de los micros estructuras oracionales.

En cuarto lugar, la transformación más significativa se da en torno a las posturas con respecto a la evaluación. Se pasa de un actitud fundamentada en la evaluación sumativa a aquellas que cualifican la evaluación como una estrategia de mejora (Mayor, 1998). En la segunda fase hay preocupación por el proceso, por la interpretación del contexto, la explicación del error en una

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

lógica comprensiva (Stake, 2005). Por la personificación de los procedimientos de corrección, por el diseño en un escenario más cuidadoso de la manera como se producen los textos a partir de las condiciones de quien escribe incluyendo su experiencia social y no marginándola. Sólo los procesos de evaluación formativa en un proceso que llame a implicarse en los procesos de construcción de conocimientos al estudiante pueden aproximarse de manera segura a los propósitos propuestos.

El hacer evidentes estas transformaciones operadas en el interior del Grupo de diseño demuestra una singularidad. Los modelos deliberativos estructurados por una sólida plataforma deliberativa de diseño se pueden transformar en diversos aspectos que hacen avanzar la investigación y el proceso de diseño.

El profesor 1. ■ *La evaluación cualitativa identificará el error como fuente que permite evidenciar como constantes procedimientos equivocados; reiteraciones erráticas que muestran ideas previas equivocadas aunque se sustenten en buenas intenciones. El Grupo debe centrarse en el proceso, no nos interesa producir una nota. Hay que abandonar los postulados de la evaluación sumativa y comprometerse en el proceso. Se trata de un Programa formativo y lo de menos es sancionar con una calificación sobre los resultados* Acta, 11: 39. Categoría Objetivos. Código Ev1=10

Las investigaciones de naturaleza deliberativa y participativa hacen que en el proceso de su desarrollo generen cambios en los investigadores que el análisis tiene que hacer inteligibles, por esta razón hemos acudido a los recurso del estudio de caso (Stake, 1998).

4.2.4 Características de la prueba diagnóstica

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Siguiendo el orden de aparición de la categoría Objetivos encontramos la definición de las actividades en torno a la detección de necesidades formativas en los estudiantes. Una vez, tomada la decisión según la cual el diseño tendría como punto de partida la detección de las necesidades formativas de los estudiantes el Grupo se pregunta por naturaleza de la evaluación. Las actividades de la presente evaluación buscan indagar el procesamiento de los significados recogidos en la lectura de textos y su reubicación en nuevos textos escritos. La manera cómo se utiliza el lenguaje en el procesamiento de la información hasta convertirla en conocimientos útiles para la producción de nuevas significaciones textuales. La forma como planifican sus escritos y se apropian de las normas morfosintácticas.

La decisión de elaborar una prueba que permita evidenciar las necesidades formativas de los estudiantes beneficiarios del Programa pretende resolver problemas en el seno del Grupo. Pero la elaboración de la prueba plantea nuevos problemas sobre los cuales deliberar, el Grupo asume las acciones resolviendo en cada uno de ellas las dificultades y consideraciones en proceso de deliberación planteado en la fase anterior.

Se realizan las siguientes acciones en el desarrollo de confección de la prueba en la segunda fase de análisis:

- 1 Escogencia de un texto para la prueba
- 2 Diseño de actividades para la prueba
- 3 Determinación de variables a evaluar
- 4 Aplicación y validación de la prueba mediante una prueba piloto.
- 5 Calificación de la prueba
- 6 Elaboración de un informe cualitativo.

El profesor 5 *"La primera característica que tiene de la prueba, es que sería al mismo tiempo de lectura y escritura; aquí sentamos una postura epistemológica y semiológica sobre el problema de la lectura y la escritura, ya que existen concepciones en las que sólo se enseña o se evalúa lectura o escritura. Las actividades de la presente evaluación buscan indagar el procesamiento de los*

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

significados recogidos en la lectura de textos y su reubicación en nuevos textos escritos". Acta 11: 37 Categoría Objetivos Código Ev1=1

Cada una de estas acciones plantea una discusión interna que requiere estudio y consulta de las condiciones del contexto en el que se quiere realizar la acción. En el análisis guiado por la categoría Objetivos encontramos que en el acta trece se realizan una discusión sobre las características de la prueba. La evaluación diagnóstica de los desempeños de lectura y escritura fue el catalizador de un diálogo genuino, es decir de un proceso dialéctico, que trascendía la realidad sujeto/objeto (Habermas, 1980). Así el proceso de evaluación es un espacio de reflexión y auto reflexión en el que el evaluador se convierte en un agente de cambio (Proppe, 1990). De allí su naturaleza formativa de la prueba elaborada para recoger información fiable y de la cual se desprendería una valoración del estado lector y escritor. La prueba se realiza con el propósito de brindar posteriormente los elementos necesarios y suficientes con el fin de resolver los problemas encontrados.

Se trata de interpretar cómo se lee y se escribe; cómo se procesan los significados al leer y escribir, de localizar unos puntos de referencia sobre las necesidades formativas para leer y escribir. En el ámbito de la escuela es prudente preguntarse sobre el significado de la lectura y la escritura en la formación de nuevos conocimientos. La naturaleza de la prueba diagnóstica la presentamos a continuación.

En tal sentido, el Grupo de Ciencias del Lenguaje ha diseñado una Prueba de Comprensión y Producción Textual que presentará al estudiante un texto completo sobre el que se plantean diversas preguntas tanto de comprensión literal como de la totalidad del texto, en el que se realizan inferencias críticas, sobre el que es dable producir un escrito en un tiempo de sesenta minutos (Ver Anexo: Prueba y Actividades) La evaluación se diseñó en el mes de junio y se aplicó, a manera de Prueba Piloto, durante el mes de agosto del presente año, a ciento cincuenta estudiantes de cinco facultades. Informe cualitativo de necesidades formativas. Anexos, Informes: 217 Categoría, Objetivos. Código, I1=10

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

El texto del que deberán partir los estudiantes para la prueba debe ser completo. Aquí se deja ver una postura epistemológica y semiológica del Grupo de diseño sobre el problema de la lectura y la escritura. Existen concepciones en las que sólo se enseña o se evalúa lectura o escritura. El Grupo de Ciencias del lenguaje considera que la lectura y la escritura son partes de un mismo proceso en el cual es factible evidenciar su continuidad tanto en la forma de la expresión como en su contenido.

Las actividades de la presente evaluación buscan indagar el procesamiento de los significados recogidos en la lectura de textos y su reubicación en nuevos textos escritos. El manejo de la intertextualidad en términos en que se considera la lectura y la escritura como condicionada por varios textos. La manera como se utiliza el lenguaje en el procesamiento de la información hasta convertirla en conocimientos útiles para la producción de nuevas significaciones mediante la producción de un nuevo texto. Para que lo anterior se cumpliera era preciso partir de un texto escrito completo no superior a un folio en el cual se facilitara el desarrollo de varias actividades de comprensión de lectura y sobre el cual se pudieran realizar una composición escrita.

El profesor 3. La prueba que estamos construyendo debe ser leída con facilidad por todos los estudiantes sin que se privilegien estudiantes de alguna facultad en especial. El texto que elijamos no debe requerir conocimientos especiales, sino que podrá ser leído con los conocimientos previos que traigan los estudiantes que van a presentar la prueba. Acta, 13:52. Categoría Objetivos. Código, Ev:2

En el Grupo de diseño se debate y acuerda que el texto elegido para la prueba debe tener un nivel medio. Aunque no existen parámetros que indiquen el nivel de dificultad de lectura, el texto debe poseer una elaboración en la cual no se requieren conocimientos especiales para acceder a una lectura sistemática, que no exija la iniciación del lector en una o varias disciplinas científicas para ser interpretado mediante la lectura. Un texto que pudiese ser leído por estudiantes provenientes de la escuela secundaria, construyendo significados y

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

tomando decisiones en torno a la construcción de sentido, demostrando competencias textuales.

El texto deberá tener una extensión que pudiera leerse, interpretarse y producir otro original en un periodo de tiempo de más o menos ciento veinte minutos.

Profesor 3 sustentó: que si a un estudiante se le coloca un texto de naturaleza general que pueda leer de manera completa y extraer ciertos puntos de vista con la finalidad de escribir algo sobre lo que acabó de leer. Tiene que pensar sobre lo que va a decir como lo va a decir y pensar en para quien lo va escribir. Acta, 13:52. Categoría Objetivos. Código, Ev1=10

En este aspecto el Grupo de diseño es cuidadoso, no se trata de hacer una prueba de resistencia excesivamente larga como la que plantea uno de sus miembros en el acta 015:54. Pero antes de elegir un texto definitivo como punto de partida de la prueba el Grupo precisa los objetivos de la misma.

4.2.4.1 Los objetivos de la prueba diagnóstica

Siguiendo con lo establecido en el cuadro de la categoría Objetivos corresponde ahora explicitar los objetivos en el seno del Grupo de diseño. La evaluación permitirá la ubicación de problemas que impiden el desarrollo eficiente de la lectura y la escritura. Los profesores del Grupo de Ciencias del Lenguaje creen que la concienciación del bajo nivel de lectura y escritura hará más evidente la necesidad del Programa. Los objetivos diseñados para prueba de detección de necesidades formativas son los siguientes.

- ***Evidenciar una serie de problemas enmarcados dentro de las prácticas de la lectura y la escritura con la finalidad de buscar las soluciones pedagógicas que generen su corrección.***

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

- ***Hacer consiente a la comunidad universitaria de la necesidad del Programa de Comprensión y Producción Textual para la Universidad Santiago de Cali.***
- *Contribuir mediante una evaluación académica a la reflexión universitaria en la búsqueda de competencias comunicativas textuales en el ámbito de la educación superior*
- *Valorar el desempeño de los estudiantes en lectura y escritura para iniciar un proceso educativo de mejoramiento académico con base en el conocimiento de las necesidades formativas.*
- *Precisar y refinar los elementos determinados en el currículo del Programa de Comprensión y Producción Textual para la Universidad Santiago de Cali a partir del conocimiento de las necesidades formativas. Acta 12: 40. Categoría, Objetivos. Código Ev2= 10*

La prueba enuncia la necesidad de estar enterado del nivel de lectura y escritura al ingreso a la Universidad. Se considera que a partir de los resultados de la prueba es posible hacer de los contenidos del programa formativo. Finalmente el texto elegido para prueba fue el siguiente.

TIERRA, GUERRA Y "PARAS" (Editorial EL TIEMPO)

1. La Contraloría General de la República reveló en días pasados que más del 40% de las tierras fértiles del país – cuatro millones de hectáreas- han sido adquiridas con dineros provenientes del narcotráfico.

2. Podría parecer otra de sus rutinarias y ruidosas denuncias, pero en este caso se trata de un

diagnóstico real. De una realidad que, además de ignominiosa, pone en evidencia una asombrosa

laxitud y miopía del Estado colombiano. Esta masiva adquisición de tierras con dineros criminales,

ayudados por sus brazos armados, ha estado acompañada del desplazamiento forzado de cientos de

miles de campesinos.

3. En Colombia, entre 1984 y 1996, las fincas de más de 500 hectáreas duplicaron su superficie de 11 a 22,6 millones de hectáreas, en tanto que las menores de 5 hectáreas se redujeron sensiblemente , de 3,4 millones en 1985 a 2,2 millones de hectáreas en el 2001 .Si se piensa que en los últimos diez años se ha despojado a campesinos que trabajaban su tierra (en Córdoba, Antioquia o el Tolima, por ejemplo) de una superficie parecida a la que les quitó hace medio siglo la violencia liberal conservadora, sobran motivos para sindicarse al Estado por ignorante o inepto.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

4. Por ignorar que el problema agrario está, y ha estado siempre, en el meollo de nuestro conflicto armado. Por no entender que la creciente concentración de la tierra cultivable en manos de 'narcos' y 'paras' solo puede agravar las contradicciones sociales que alimentan la violencia en el campo.

5. La ineptitud del Estado es la de no saber utilizar las herramientas que ya tiene a la mano para corregir estas aberraciones. Como la extinción de dominio que hace más de siete años promulgó como el perfecto instrumento legal para golpear al enriquecimiento ilícito, confiscar las propiedades del narcotráfico y propiciar de entrada, una radical redistribución de la tierra mal habida en beneficio del campesinado. Pero en este lapso solo ha expropiado la ridícula cantidad de 5600 hectáreas y lo que se ha producido es todo lo contrario: una siniestra contrarreforma agraria, que es caldo de cultivo para una guerrilla que históricamente ha tenido su única base social sólida entre campesinos pobres y colonos marginados.

6. La tierra en Colombia, además de concentrada, está mal utilizada. Sólo el 7% de las tierras bien usadas se destinan a la agricultura, mientras las áreas de pasto, que ocupan casi 42 millones de hectáreas, son más del doble necesario. Gracias, simplemente, a un sistema de catastro montado sobre avalúos ridículos e impuestos regalados, definidos por los concejos locales sujetos a las presiones de toda índole, que ha convertido el campo ocioso e improductivo en muy rentable fuente de acumulación de riqueza. Y la tierra, en una especie de botín de guerra.

7. Otra herramienta legal que el Estado no utiliza, propuesta entre otras en el Informe Nacional de

Desarrollo Humano, es simple: acercar el avalúo catastral al precio comercial de la tierra y poner

un impuesto que castigue el uso ocioso del suelo para que, de botín de guerra, la tierra se

convierta en un mercado sano y se racionalice su uso. Esto toca intereses poderosos: ningún gran

propietario – ni sus amigos en la política- desea pagar lo que debería por inmensas extensiones

desperdiciadas. Pero, por hacerles el juego a unos pocos (los propietarios de fincas de más de 500

hectáreas no son más de 12000), el país se está privando de una medida que puede desactivar los

problemas estructurales del agro. 8. Capítulo aparte merecen las denuncias que 'el comandante

Rodrigo', del disidente bloque Metro de las autodefensas, hizo hace poco a este diario sobre los

cientos de miles de hectáreas que estarían en manos de los jefes paramilitares que negocian su

desmovilización con el gobierno. "Si Fidel Castaño se volviera a levantar de su tumba, volvería a

caer en ella al ver que 'Don Berna', el sucesor de Pablo Escobar es hoy el dueño de todas las

tierras que él les repartió a los campesinos", dijo. Elemento importante en las conversaciones

Gobierno- 'paras', para determinar cuál es la tierra que van a devolver en compensación.

9. El presidente Álvaro Uribe, hombre de campo, podría ser el primero en abanderar estas propuestas. No sólo para impedir que la restitución de las tierras expoliadas por los paramilitares pase de agache en la negociación. Sino para asestar al narcotráfico un golpe donde más le duele y cortar de raíz una de las causas estructurales del conflicto.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Para ello no se necesitan más impuestos extraordinarios ni más pie de fuerza. Tan solo los amarros en su sitio.

4.2.5 Las variables a evaluar en la prueba diagnóstica

El punto de partida que finalmente permitió tomar una decisión en torno a qué evaluar en la prueba fueron los requisitos mínimos para dar cuenta de una composición escrita.

1. La construcción de la significación textual.
2. El manejo adecuado de la intertextualidad.
3. La adecuación textual.
4. La organización textual.
5. Los recursos morfosintácticos. (Ver anexo, acta 012:42)

Queremos a continuación sustentar más ampliamente los criterios en que se fundamentan cada una de las variables, Porque en dicha sustentación se van esclareciendo los componentes del Programa (Ver anexos, informes: 217).

4.2.5.1 La construcción de la significación del texto leído

La deliberación en esta etapa, se constituye en la más fructífera por la calidad de la discusión y la naturaleza del estudio con que fueron asumidos las variables a evaluar en la prueba,

que determinaría las necesidades formativas de los estudiantes. Queremos citar algunas intervenciones de los miembros del Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Cuando el estudiante lea el texto elegido para la prueba deberá saber qué dice en el texto que acabo de leer. Es una operación que consiste en comprender.

El profesor 3 sustenta. Cuando un estudiante lee un texto, tiene que ubicarse en seguida en la visión de que va a leer para escribir, para producir un texto. El estudiante se sumerge en la lectura a buscar unos significados que deberá convertir en argumentos sustentados en premisas extraídas del mismo texto. Deberá realizar un recorrido por la totalidad del texto y relacionar las partes con el todo, atreviéndose a sacar conclusiones. Sólo así podrá construir significados tendrá que decir en un escrito. Acta12:42.Categoría. Objetivos. Código EV2=10

En este caso no se trata de una lectura cualquiera, sino de aquella que se hace con la finalidad de escribir un texto, es decir una aprehensión del texto que asuma la

comprensión literal, interpretativa y crítica del texto.

En la comprensión literal se construye las significaciones de cada uno de los detalles que configuran en el acto de leer. La comprensión interpretativa es aquella en la cual se extraen las ideas contenidas en el texto de manera organizada. Y finalmente la comprensión crítica en la cual se reflexiona y se enfrentan los planteamientos extraídos del texto con los del lector, argumentando e infiriendo tesis, razonamientos hipotéticos, fundamentando posturas a favor o en contra de los argumentos

y posturas del texto leído (Acosta 1982).

El proceso de lectura lo constituyen un conjunto de acciones entre el sujeto lector y la naturaleza de las intencionalidades con las que se asuma el texto leído (Alcalde, 1995).

En tanto que es un trabajo productivo y no un acto de consumo textual. Un proceso de transformación de lo leído, con el uso adecuado de unos instrumentos y unos fines pertinentes a la búsqueda emprendida en el interior del texto.

El encuentro entre el sujeto que lee y el texto leído tiene lugar en un

contexto específico que se conoce como contexto de lectura, allí tiene lugar la producción de significaciones y el aprendizaje extraído de la lectura (Álvarez, 1996).

El Profesor 7. Intervino y sustentó que lo más importante a destacar es el hecho de que la lectura y la escritura es un acto productivo. Cuando un estudiante se siente frente al texto, tiene que ser muy consciente de que está pasando. Él va a leer para escribir un texto y debe plantearse una estrategia que puede ser muy elemental o compleja pero él tiene que darse cuenta que hay una intención y ésta va a ser desarrollada. Categoría. Objetivos. Código, Ev2= 1

El proceso de lectura lo constituyen un conjunto de acciones entre el sujeto lector y la naturaleza de las intencionalidades con las que se asuma el texto leído (Alcalde, 1995). El encuentro entre el sujeto que lee y el texto leído tiene lugar en un contexto específico que se conoce

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

como contexto de lectura, allí tiene lugar la producción de significaciones y el aprendizaje extraído de la lectura (Álvarez, 1996).

El sujeto como lector realiza una intervención activa a partir de sus conocimientos previos y las estrategias meta cognitivas empleadas en acto de intervención lectora (Álvarez, 1996)

El profesor 5 sustenta. *Cuando un estudiante lee un texto, tiene que ubicarse en seguida en la visión de que va a leer para escribir, para producir un texto. El estudiante se sumerge en la lectura a buscar unos significados que deberá convertir en argumentos sustentados en premisas extraídas del mismo texto. Deberá realizar un recorrido por la totalidad del texto y relacionar las partes con el todo, atreviéndose a sacar conclusiones. Sólo así podrá construir significados, tendrá que decir en un escrito* Acta 12: 41
Categoría, Objetivos. Código EV1= 1

Quien lee, ha ido puliendo en su interior con todos los procesos de aprendizaje en los que ha participado y se han convertido en aprendizajes significativos. Esas experiencias son instrumentos con los que se lee el mundo y sus textos orales y escritos. Los conocimientos previos están constituidos con todas las experiencias sociales, interpersonales, afectivas, en la construcción de significaciones con las cuales se interpreta y se modifica el entorno. Los textos son el producto de prácticas significantes discursivas. Con los conocimientos previos encontramos una síntesis de su experiencia como lector y son reconocidos como esquemas formales (Pozo, 1994). En esta operación de construcción de los significados del texto leído tienen mucho que ver las estrategias cognitivas.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

4.2.5.2 La intertextualidad

En la intertextualidad se produce un dialogo, una especie de dinámica de preguntas respuestas, una relación en la que alternan diferentes textos que son evocados por las percepciones interpretativas en el acto de la lectura. La semiología de los textos presentada por Genette, (1978) describe la literatura como una construcción de grado segundo hecha de pedazos de otros textos que coloca un mapa genérico para la lectura. No se limita el término intertextualidad a la cita, el plagio y la alusión que puede crear la escritura. EL Grupo de Ciencias de Lenguaje se preocupa por la novedad de los temas de evaluación que se propone valorar, no existen antecedentes conocidos en el seno del Grupo sobre la manera de evaluar una habilidad como la intertextualidad. Este concepto es relativamente nuevo. Veamos dos testimonios extraídos del acta donde se recoge la discusión sobre que se debe evaluar en la prueba diagnóstica.

El profesor 1. Tenemos que pensar es cómo evaluamos la intertextualidad. Hoy en día se reconoce como una operación en la cual se piensan los textos de cualquier naturaleza a partir de los textos que tenemos en nuestra conciencia. La intertextualidad como habilidad se desarrolla en todos los lectores. La pregunta es como evaluarla de manera objetiva.

En el análisis de la intertextualidad se busca la selección de los materiales utilizados, su manipulación y adecuación para las demostraciones de los puntos de vista del que escribe.

El profesor 7 responde. Reconociendo la calidad de los textos con que se construye un escrito. Si un profesor de escritura no reconoce la presencia de los textos con que se constituye un escrito es porque le falta formación en la evaluación de la escritura Acta 12: 42.Categoría Objetivos. Código, Ev 2=2

Finalmente la intertextualidad es el conocimiento amplio, que posee el lector, proveniente de otros textos, situaciones o expresiones (que definan, planteen o difieran del tema propuesto en su lectura), y que incide, de manera importante, tanto en el acceso interpretativo como en la toma de distancia crítica.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

4.2.5.3 Las adecuaciones textuales

El Grupo es conciente por la experiencia de sus integrantes de la importancia en toda composición escrita de las adecuaciones textuales en las cuales se adapta el lenguaje pensando en quien va a leer lo que escribe. Existe un consenso en el Grupo de diseño sobre la importancia de este aspecto.

El profesor 6 precisa. *Una cosa muy importante a evaluar en la prueba diagnóstica es el lenguaje utilizado para realizar la composición escrita. No podemos conformarnos con expresiones como "los estudiantes escriben como hablan". La prueba debe indagar por los problemas existentes en esa operación tan elemental como son las adecuaciones textuales. Acta, 12: 43. Categoría Objetivos. Código, Ev2=1*

En este análisis del enunciado, Van Dijk (1986) emplea el término deixis que es una expresión que utiliza para referirse a algún asunto extralingüístico cuya interpretación puede variar dependiendo de determinados factores que forman parte del contexto. Son marcas lingüísticas que se identifican en la manera como se utilizan los enunciados, con los que se construye el texto.

El profesor 9. *Se indagará por el manejo de los Actos de Habla: ellos refieren a las diferentes locuciones emitidas de manera apropiada según la situación comunicativa presentada. En la producción escrita se puede verificar el uso adecuado de dichos actos de habla, en concordancia con las normas de cada lengua. Acta 12: 41. Categoría Objetivo. Código Ev2=1*

La preocupación del Grupo gira en torno a la concienciación del que escribe de quien es el destinatario de su texto para poder establecer una comunicación legítima y productiva. El filósofo inglés J. L. Austin (1982), elaboró en los años sesenta una teoría que se conoce como "Teoría de los Actos de Habla", en ella propuso que hablar no es solamente "informar" sino también "realizar" algo. La propuesta fue conocida a través de su libro "¿Cómo hacer cosas con palabras?"(Austin, 1982).

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

La postura de J. L. Austin (1982), iba en contra de las aproximaciones más tradicionales que veían al lenguaje en función de la mera transmisión de información. Se centró en el estudio de los que denominó verbos infinitivos como prometer, demandar, jurar, acusar, etc.

El profesor 2. No basta con tener la certeza de que el texto es claro. Hay que pensar en el receptor del texto y su lenguaje. El profesor 1 complementa. Quien escribe debe resolver el problema de cómo establecer un código común con el destinatario del escrito. Acta. 12: 43 Categoría Objetivos. Código. Ev 2=1

Para Austin (1982) la acción de escribir es una manifestación del discurso, el acto de habla tiene tres niveles, o se realiza a través de tres actos conjuntos: el acto elocutivo, que consiste meramente en enunciar la frase en cuestión, el acto alocutivo, que consiste en llevar a cabo algo a través de las palabras (prometer, amenazar, jurar, declarar); y el acto perlocutivo que consiste en provocar un cambio en el estado de cosas o una reacción en el interlocutor.

El profesor 3 Interviene. De las acciones con las que se estructura un escrito sobre todo en las universidades es el manejo de los actos del aula como un elemento que relaciona la intencionalidad del autor con el lenguaje del lector. El Grupo ha estado estudiando y debatiendo el trabajo de las adecuaciones textuales y las normas de uso. Ahora es el momento de asumir una evaluación de un aspecto de la construcción textual que por lo menos en Colombia no ha sido evaluado. Acta 12. 43 Categoría Objetivos. Código. Ev2=1

El texto debe presentar todos los elementos necesarios y suficientes para comunicar lo que quiere decir; esto no ocurre entre otros en la conversación en la cual emisor y receptor se encuentran presentes y es posible el refuerzo o la ampliación comunicativa en las emisiones del aula (Gómez Barreiro, 1991). La adecuación textual muestra el manejo de una serie de recursos para hacer llegar la intención con que se escribe el texto a un auditorio universal (Gómez, 2003). No es posible escribir si un interlocutor al cual convencer, la escritura es un acto argumentativo.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

4.2.5.4 La organización textual

La experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura lleva el Grupo de diseño a concentrarse en la forma como se organizan los escritos. Constituye la cuarta variable a evaluar en la prueba diagnóstica: cómo está organizado el escrito. La Macroestructura textual es la forma en que se organiza textualmente lo que quiere comunicar.

El profesor 2. Los estudiantes parten de una consideración muy ingenua escribir es pasar del lenguaje oral al lenguaje escrito. Por esa razón no planifican sus escritos. El orden en un escrito es determinante. Su ausencia hace de lo que se redacta un atentado que va en contra del sentido. Un verdadero atentado a la coherencia y la cohesión de en una composición escrita. Acta :12. Categoría Objetivos. Código, Ev,1=1

La realidad es una síntesis de múltiples determinaciones (Marx, 1973). Significar la realidad en un escrito que esta preso de la linealidad de palabra, en su organización sintáctica no es fácil. La oración, es una estructura rígida. La oración esta compuesta de sujeto, verbo, complemento, este orden obliga a quien escribe, a valerse de estrategias textuales para expresar lo que quiere transmitir de acuerdo con la tipología textual elegida. Cuando escribimos lo hacemos de acuerdo con un orden en que vamos ir presentado, de acuerdo a unas convenciones textuales, que permitan captar el interés sobre lo que vamos a comunicar, si no se logra este efecto el lector abandonaría su lectura. Se trata de desarrollar ideas, conceptos, argumentos, tesis, asociar y ejemplificar planteamientos. Apoyándose en recursos textuales como las citas los juicios, valoraciones, afirmaciones realizadas por expertos o autoridades amparadas por la ley o aptitudes compartidos con el auditorio para el cual se escribe (Gregorio y Rebola, 1998).

El profesor 9 afirma. Esos conceptos de coherencia y cohesión son de difícil asimilación como práctica pedagógica en cualquier nivel de la escolaridad y

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

con mayor razón en la universidad. Cuando todo escribiente compone un escrito es la parte más complicada Porque todo escrito se organiza de forma que evidencie su cohesión y su coherencia. Acta 12: 44. Categoría, Objetivos. Código, Ev 2 =1

La cohesión y la coherencia hacen que los elementos dispuestos en el texto lleven al lector a explicarse todas las preguntas a partir del texto mismo. No se trata de principios sintácticos y morfológicos, de la organización del escrito en elementos que establecen funciones en discursivas en busca de una comunicación pertinente a lo tratado en el texto (Van Dijk, 1989). El propósito de evaluar este aspecto es observar y hacer evidente los recursos que poseen los estudiantes para organizar sus puntos de vista, apoyándose en materiales aportados por la temática a desarrollar en sus escritos y explicarse el porqué no lo hacen.

La cohesión textual es la propiedad que tiene un texto cuando su desarrollo lingüístico no presenta repeticiones innecesarias y no resulta confuso para el receptor. La cohesión es una propiedad de todo texto bien formado, consistente en que las diferentes frases estén conectadas entre sí, mediante diversos procedimientos lingüísticos permitiendo que cada frase sea interpretada en relación con las demás.

4.2.5.5 Los recursos morfosintácticos.

La quinta variable a evaluar son los recursos morfosintácticos, constituidos por el conjunto de elementos en todos los niveles del lenguaje y cómo estos se utilizan en la construcción de la micro estructura textual; es decir en el interior de cada oración.

El profesor 7. Yo soy el docente que más insisto en la gramática. Todo escrito de cualquier naturaleza se elabora con palabras y fases. Cuando un estudiante decide escribir tiene que tener los recursos morfosintácticos para enfrentar con éxito la organización de un escrito. La morfología del español antecede a todas las variables que ustedes han propuesto. E

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

conocimiento general de la lengua antecede toda operación lingüística.

Acta, 12:44. Categoría objetivos. Código Ev 2=1

Cuando se construye un escrito la forma cómo se combinan los fonemas y grafemas; la concordancia entre los accidentes gramaticales; las relaciones de género constituyen la microestructura textual. La forma cómo se emplea los acentos y se apropian las raíces griegas y latinas en las palabras primitivas y derivadas; sus raíces y terminaciones son componentes constitutivos de la morfosintaxis. La forma en que se conjugan las inflexiones verbales; el empleo de oraciones simples, compuestas y las compuestas subordinadas son recursos propios de la morfología del lenguaje.

El objetivo de este aspecto de la evaluación es poder planificar una intervención pedagógica que permita hacer uso práctico de estos recursos; ayudando a su internalización para ganar en agilidad en la concreción de la escritura. No es posible entregar esta tarea al computador a pesar de los avances en materia de programación virtual, la construcción lingüística, micro estructural debe ser conciente en un productor de textos académicos

El Profesor 7. Intervino y sustentó que lo más importante a destacar es el hecho de que la lectura y la escritura es un acto productivo. Cuando un estudiante se siente frente al texto, tiene que ser muy conciente de que esta pasando. Él va a leer para escribir un texto y debe plantearse una estrategia que puede ser muy elemental o compleja pero el tiene que darse cuenta que hay una intención y ésta va a ser desarrollada. Categoría. Objetivos. Código, Ev2= 1

Por muy tradicional que sea este análisis basado en el enfoque gramatical hay que asumirlo. La morfosintaxis es el aspecto que más se evalúa en la tradición escolar. Parece mentira que habiendo asumido la lengua en el entorno social se tengan tan escasos recursos morfosintácticos. Los estudiantes del Programa de comprensión textual deben reconocer sus deficiencias en el uso de los recursos morfosintácticos asumir su corrección en la implementación del Programa formativo.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

4.2. 6 Temas discutidos en la segunda fase

En la detección de necesidades formativas existen una serie de deliberaciones que hemos caracterizado como Temas discutidos. Veamos el cuadro siguiente en la segunda fase de análisis (Ver anexos, actas 010 hasta la 025:32 a 102).

Actas	Categoría: Temas discutidos	Código	Frecuencia
10	1 Diseño de la prueba diagnóstica	Planeación	P2=9
11	2 Evaluación formativa	Evaluación	EV1=10
12	3 Objetivos de la prueba diagnóstica	Evaluación	EV1=10
	4 Variables a evaluar	Evaluación	EV1=10
13	5 Estructura de la prueba diagnóstica	Evaluación	EV1=10
14	6 Las visiones de los profesores	Estudio	E6=10
15	7 Actividades de evaluación	Evaluación	EV1=10
16	8 Modelos de calificación	Evaluación	EV1=9
17	9 Calificación cualitativa y cuantitativa	Evaluación	EV1=10
18	10 Capacitación de docentes.	Estudio	E6=9
19	11 Actividades de la prueba diagnóstica	Evaluación	EV1=10
20	12 Validación de la prueba diagnóstica	Evaluación	EV1=10
21	13 Evaluación el trabajo de diseño	Evaluación	EV1=10
22	14 Resultados de la validación de la prueba	Evaluación	EV1=10
23	15 Objeto de estudio del Programa formativo	Estudio	E6=10
24	16 Informe cualitativo de necesidades formativas	Información	I1=10
25	17 Inventario temático de necesidades formativas	Evaluación	EV = 10

Cuadro 24. Categorías Temas discutido en la segunda fase de análisis: Determinación de necesidades formativas

La categoría Temas discutido corresponde al conjunto de unidades temáticas que fueron objeto de discusión y estudio en la segunda fase de análisis. Presentaremos una síntesis de los temas, su concepción y la postura ideológica asumida por el Grupo en el proceso de diseño en torno al desarrollo de la investigación sobre diseño e implementación del Programa formativo.

La naturaleza del diseño del Programa presenta una concepción epistemológica a partir del principio en que se asume como deliberativo. Centrado en lo que ocurre dentro del aula de clase con la participación activa de los estudiantes en el contexto académico en que están inscritos.

Respecto a la evaluación el Grupo desarrolla una reflexión sobre los modelos

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

de evaluación asumiéndola como formativa. Este principio esclarecedor, para la detección de las necesidades formativas se hace para identificar problemas de lectura y escritura. Mediante la evaluación formativa como estrategia de mejora se logra diagnosticar los errores en la práctica de los desempeños en las competencias textuales centrándose en el proceso y no como hasta ahora en el resultado. La práctica de la evaluación formativa identifica los problemas como producto del resultado de procesos de adquisición de habilidades.

El profesor 5 Sustenta. *La evaluación es un elemento decisivo en el que lee y escribe. Si vamos a evaluar para calificar el resultado partimos del hecho en que nosotros somos los que conocemos el lenguaje y los estudiantes no. Si, somos consecuentes con los postulados de la evaluación que queremos tenemos que pensar en una prueba que evidencie los problemas con el fin de comprenderlos y poder pensar en soluciones de acuerdo con lo que averigüemos en la prueba. Acta, 11:39.categoría Temas discutidos. Código, Ev2 =1*

El tema discutido de mayor alcance deliberativo es el de las variables a evaluar de la prueba diagnóstica. En ellas se establece un modelo de comprensión y producción textual. La producción de un texto escrito comienza con la construcción de significados. Para escribir se requiere tener claro lo que se va a decir en el escrito. Ello se consigue con la lectura de los textos que anteceden la escritura. Dichos textos, pueden estar en la mente de quien va a escribir o ser producto de sus experiencias o de consultas textuales. Estos textos se procesan mediante el ejercicio de la intertextualidad, los textos se construyen con y desde otros textos. La adecuación textual obliga a quien escribe a reflexionar sobre quien es el futuro lector haciendo un manejo lingüístico de acuerdo con el contexto lingüístico y las tipología textual elegida. Lo que se dice en los textos obedece a un orden macro estructural que hace verosímil lo que se dice en el texto y en la estructura micro estructural con los recursos morfosintácticos.

En el cuadro 24 vemos aparecer los mismos códigos correspondientes a

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

evaluación, planeación del diseño y estudio con diferente contenido y frecuencia y ha vuelto a aparecer el código información lo que en uno y otros casos ratifica su vigencia en el análisis. Pero aparecen con un nuevo contenido y con diferente función significativa porque la fase de análisis es diferente.

4.2.7 Los acuerdos de la segunda fase

Actas	Categoría Acuerdos	Códigos	Frecuencia
10	1 Dar un viraje hacia los estudiantes 2 Objetivos de la prueba diagnóstica	Planeación Evaluación	P2=7 EV1=7
11	3 Las variables de la prueba diagnóstica	Evaluación	EV1=9
12	4 Sustentación de la variables	Evaluación	EV1=10
13	5 Formato de la prueba	Evaluación	EV1=10
14	6 Texto a partir del cual se organiza la prueba	Evaluación	EV1=10
15	7 Aprobación de la actividades para la prueba	Evaluación	EV1=10
16	8 Calificación de la prueba	Evaluación	EV1=10
17	9 Instrumento de calificación de la prueba	Evaluación	EV1=9
18	10 Criterios de clasificación de la prueba	Evaluación	EV1=9
19	11 Capacitación de docentes	Evaluación	EV1=10
20	12 Evaluación trabajo de diseño	Evaluación	EV1=10
21	13 Acuerdo sobre la prueba piloto	Evaluación	EV1=9
22	14 Capacitación de docentes	Estudio	E6=10
23	15 Documento. El objeto de estudio del Programa.	Estudio	E6=10
24	Informe cualitativo sobre necesidades formativas	Información	I1= 10
25	Informar sobre los resultados de la prueba.	Información	I1= 10

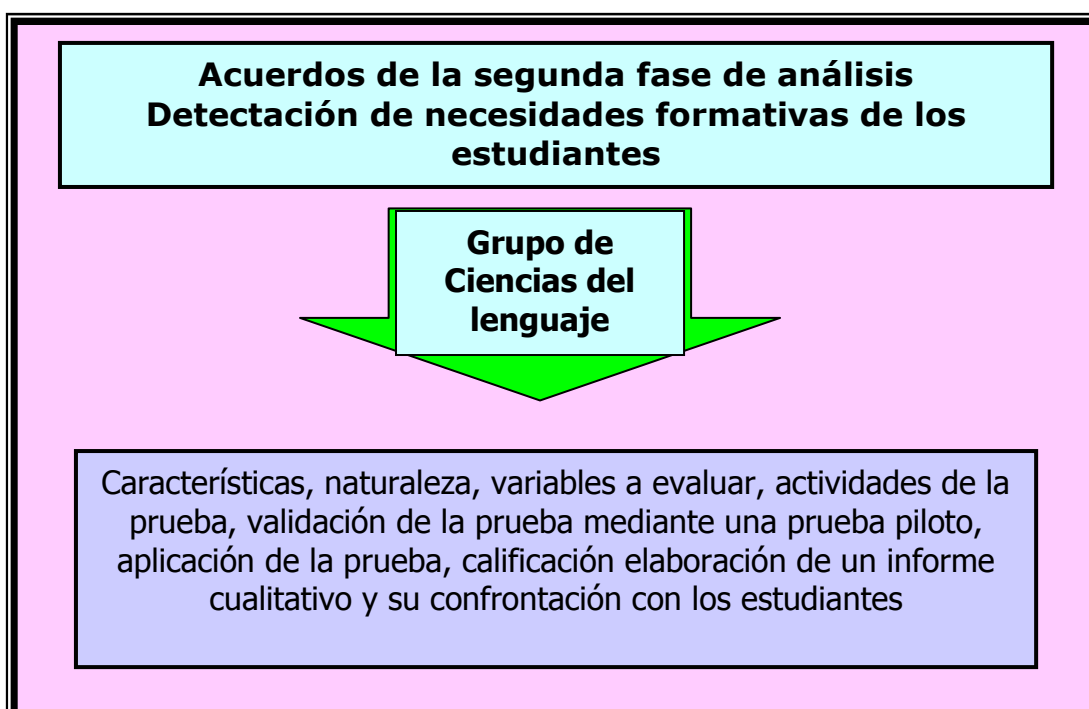
Cuadro 25 Categoría Acuerdos en la segunda fase de análisis

Dentro de la segunda fase de análisis tiene especial connotación la naturaleza de los acuerdos. Ellos se presentan en cada una de las reuniones que son recogidas por las actas 09 a 024 en que se recogen las constataciones más trascendentes al diseño en la presente investigación. Veamos el orden en siguiente cuadro de la categoría Acuerdos de manera organizada con la codificación y su frecuencia

El proceso de categorización y codificación permanece pero con diferente frecuencia y dominio en la segunda fase del diseño del Programa formativo.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Denominamos dominio al código que más se repite como es en este caso la evaluación. En esta fase el Grupo de diseño logra acuerdos sobre las características, naturaleza, variables a evaluar, validación de la prueba diagnóstica, construcción de instrumentos de calificación cualitativa, aplicación de la prueba y su calificación.



Cuadro 26 Acuerdos de la segunda fase

Pasan a segundo plano las preferencias individuales de los miembros del Grupo de diseño frente al conjunto de elementos con los que cada uno de los miembros proponía como irreconciliables a constituirse como soluciones frente a los problemas evidenciados en la prueba diagnóstica. El Grupo consigue los objetivos que se propone en la fase dos, tiene la certeza de cuales son los elementos en el modelo elegido de aprendizaje de la lectura y la escritura a partir del conocimiento de las necesidades formativas de los estudiantes beneficiarios del Programa.

4.2.7 La calificación de la prueba diagnóstica.

Una vez determinado por el Grupo de Ciencias del Lenguaje qué se va evaluar en la prueba, el debate continuo en un aspecto que es consecuencia de los anteriores. La pregunta que se hace el Grupo de diseño ahora es: ¿Cómo calificar la prueba de tal forma que se mantenga dentro de los marcos previstos de evaluación formativa? No sólo se requería calificar la prueba sino hacer de este recurso un elemento que brindara la información sobre los problemas de los estudiantes al leer y

escribir un texto argumentativo. Se requería de un instrumento en el cual se recogieran los datos e informaciones pertinentes para la elaboración de un informe cualitativo de necesidades formativas en lectura y escritura en el nivel universitario. El Grupo continúa su proceso de transformación en materia de evaluación; el acuerdo sobre la calificación de la prueba al evidenciar este Proceso.

*El profesor 7 Interviene. Yo estuve tratando de calificar la prueba y me he dado cuenta que tener en cuenta toda la teoría que el Grupo ha elaborado es muy difícil. No existen criterios objetivos para calificar la prueba de una manera práctica. Lo único que se califica de manera objetiva es los aspectos gramaticales y la ortografía, es lo que se puede contar y evaluar.
Acta 014: 54 Categoría acuerdos. Código, Ev 2=1.*

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

1 Construcción de la Significación del texto leído.

Comprensión Literal	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:
Comprensión Interpretativa	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:
Comprensión Crítica	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:

2) Análisis de Intertextualidad

Sinónimos y antónimos	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:
Establecimiento de relaciones				

3) La pragmática

Actos de habla				
Adecuación textual				
Sintaxis				
Pertinencia semántica				

4) Macroestructura

Macroestructura	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:
Organización de contenidos				
U de Frases explicativas				

5) Aspectos morfosintácticos

C. Verbal	alto	Medio	Bajo	Comentarios
C de frases				
O Incluidas				
Ortografía				

Cuadro 27 Instrumento de calificación de la prueba

La práctica de la evaluación sumativa en los docentes y en los estudiantes genera hábitos que se presentan como “naturales”, verdaderas costumbres que son difíciles de cambiar sin un conocimiento sobre las ventajas de la evaluación formativa. Había la necesidad de lograr un acuerdo que hiciera posible y práctica la evaluación formativa. Se trata de una plantilla en el cual aparece cada una de las variables evaluadas por separado, se establece el nivel de dominio de cada variable evaluada y se agrega un comentario del

evaluador que justifica su decisión. Este instrumento permite una serie de ventajas que muestran la manera como se asume la evaluación formativa. No sólo en sus principios generales sino aplicados a los saberes específicos en la comprensión y producción de textos que queremos hacerlas explícitas.

El instrumento fue elaborado por los profesores 1,2 y 3 como producto de las recomendaciones de un taller de evaluación realizado por el Grupo de Ciencias del Lenguaje. El Grupo atiende con esta acción tres objetivos que dentro del esquema general de investigación. Primero, la calificación de la prueba dentro de la concepción formativa. Segundo, el Grupo quiere reconocer las necesidades formativas para la iniciación del Programa. Tercero, el Grupo de diseño quiere establecer un dialogo que permita una concienciación que implique los estudiantes en el diseño y desarrollo del programa formativo. El Grupo quiere mantenerse fiel a los postulados de la investigación participativa. No se trata de elaborar un informe para generar evidencias sobre los errores de los estudiantes. Al considerarlos como participes de la investigación deben ser los primeros en conocer y discutir el informe.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

El profesor 1 dice. No se trata de producir un informe que establezca las incorrecciones de los estudiantes al leer y escribir. Se trata de plantear una realidad que permita lograr acuerdos para enfrentarla y solucionarla en beneficio de los estudiantes. El instrumento elaborado no solamente realiza aportaciones sobre los contenidos de un Programa sino hace que posibilite la discusión con estudiantes y que los implique en la construcción del Programa en que nos empeñamos. Acta. 14:54 Categoría Acuerdos. Código, Ev 2 01

El trabajo coordinado del Grupo de Ciencias del Lenguaje de la Universidad Santiago de Cali permitió consolidar un Informe cualitativo de investigación. En el aparecen los resultados de la prueba diagnóstica. El informe inició un dialogo formativo con los estudiantes quienes fueron informados en 10 asambleas en las cuales se confrontó la prueba, se conquistó simpatía en la necesidad del Programa. Los resultados de la prueba se compartieron con las facultades en el cual se aplicó y confrontó la prueba con estudiantes y algunos profesores. Estos informes tuvieron como consecuencia inmediata el que el informe se llevara hasta el consejo académico.

La elaboración del informe cualitativo de necesidades formativas precisa la naturaleza de su trabajo del Grupo a nivel interno y la confrontación con los estudiantes los ha implicado en el proceso. La confrontación de los resultados con los docentes precisa los contenidos y a nivel directivo propicia las condiciones para la oficialización del Programa (Resolución 015 de dic 10, 2004. Ver Anexos, resoluciones: 283).

4.2.8 La confrontación de los resultados de la prueba con los estudiantes

Uno de los aspectos más trascendente se la segunda fase de análisis en la detección de necesidades formativas es la confrontación con los estudiantes. La plantilla utilizada para la calificación de la prueba diagnóstica sintetiza

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

identificando problemas y fallas de manera puntual de forma individual y colectiva.

El profesor 5 Interviene. *Lo más importante en el trabajo en este momento no es la calificación, ni la elaboración del informe cualitativo sino la confrontación de dicho informe con los estudiantes, de qué manera será eso. Era muy fácil decirle a un estudiantes ustedes no saben escribir. Ahora les vamos a informar con objetividad unos resultados, su explicación y desde luego una solución que esperamos compartir. Unos compromisos que nos van a implicar a unos y a otros Acta 018: 81. Categoría Acuerdos. Código. I1=1*

El Grupo asume las consecuencias de la investigación participativa en la cual los protagonistas de la investigación son implicados en la investigación siendo sujetos de aportaciones y compromisos que los implican en un proceso de diseño de un Programa formativo y su implementación.

La codificación de estudio en la connotación de capacitación para el trabajo de diseño en este caso para la calificación de la prueba diagnóstica mantiene un ambiente de estudio en el seno del Grupo de diseño.

El primer punto que merece nuestra atención son los propósitos generales con los que se suele leer y escribir en la Universidad. Propósitos que están íntimamente ligados a la construcción de conocimiento, ya sea la generación de nuevos saberes a través de la investigación; ya su reconstrucción mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje; ya su reorganización en función de la proyección social. En este sentido, la función docente consistirá en facilitar la interacción de los estudiantes con las prácticas del lenguaje propias de la investigación y de la circulación de saberes, de modo que permitirla su plena integración en las comunidades científico-académicas. La segunda cuestión a atender está relacionada con los propósitos particulares con que se suele leer y escribir

en la Universidad, ligados a las actividades académicas concretas y en las cuales se cristalizan los propósitos generales. Se va aclarando, entonces por qué hablamos de "prácticas". La lectura y la escritura son indisolubles de las actividades de los sujetos dentro de una determinada comunidad socio-lingüística (en nuestro caso, la científico-académica). El lenguaje opera como una herramienta de control y resolución de las diferentes situaciones, que permiten al estudiante desarrollar nuevas estrategias de construcción de conocimientos, no sólo en general, sino alrededor de los objetos de un área determinada. Esto quiere decir que a lo específico de lo científico-académico, se agrega lo específico de cada área o disciplina. En otras palabras, se lee para conocer la postura de un autor, para fundamentar o cuestionar una afirmación, para memorizar fórmulas o principios científicos, para conocer nuevos aportes al conocimiento de un objeto determinado, etc. Se escribe para organizar lo que se leyó, para tomar notas de una clase magistral, para dar cuenta de lo que se sabe, para sustentar una ponencia, para fundamentar una hipótesis, para sistematizar datos, para realizar un Informe de Investigación, para presentar una Tesis de Grado Y cada una de estas prácticas tendrá su propia lógica, su particular manera de organización, su código lingüístico específico, su semántica, esto es, su práctica de lenguaje según se esté en el ámbito de las Ciencias Sociales, de la Matemática, de la Historia, etc. Por lo mismo, los escritos de circulación académica del nivel universitario presentan alto grado de complejidad y de especificidad y su manejo requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción. Ya

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

no se trata de compilaciones anónimas como los manuales de la Escuela Secundaria ni de textos escritos únicamente con propósito didáctico. Anexos, informes: 217

4.2.9 Las consecuencias de la prueba diagnóstica

<p>El consejo académico de la Universidad Santiago de Cali</p> <p>RESUELVE:</p> <p>Artículo 1º. Institucionalizar el Examen de Proficiencia en Español para todos los estudiantes admitidos para el primer semestre en los programas de Pregrado de la Universidad que estará bajo coordinación de la Vicerrectoría y la Dirección de Registro y Control Académico con la asesoría de la Facultad de Educación.</p> <p>Parágrafo. El Examen de Proficiencia en Español tendrá una valoración de "Aprobado" y "No aprobado" de conformidad con los parámetros establecidos para el mismo.</p> <p>Artículo 2º. Los estudiantes que no aprueben el Examen de Proficiencia en Español deberán cursar dos (2) niveles de Comprensión y Redacción de Textos sin valoración de créditos dentro del Ciclo Básico con una intensidad mínima de tres (3) horas semanales que serán calificados y evaluados de conformidad con lo establecido en el Reglamento Estudiantil.</p> <p>Artículo 3º. La Facultad de Educación y su Grupo de Ciencias del Lenguaje coordinará los cursos de Comprensión y Redacción de Textos en cuanto a su contenido programático y definición de estrategias. Ver, Anexos resoluciones: 285</p>

Cuadro 28 Resolución consejo académico

Cuando se tienen los resultados de la prueba diagnóstica tendrán cinco consecuencias dentro del diseño del Programa formativo. Cuando ya se tienen los resultados y se tiene un informe cualitativo aprobado por todos los miembros del Grupo. Se realizan diez asambleas con la presencia de los directores de titulación y la asistencia de algunos profesores.

Esta confrontación tiene como consecuencia inmediata la propuesta de llevar el informe a instancias superiores como es el Consejo Académico. Máxima autoridad de la Universidad en relación con el control y la dirección académica. Este informe tiene como consecuencia la resolución 015 del 10 de diciembre del 2004.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

El Grupo completa hasta ahora tres semestres de actividades continuas, el análisis de caso debe reflexionar aquí con la finalidad de valorar el proceso desde tres ejes simultáneamente. La configuración del diseño, el desarrollo de la investigación y la transformación del Grupo docente como instrumentador del diseño.

Para cumplir con este propósito utilizaremos lo enunciado en los instrumentos en los cuales aparecen diversas evaluaciones. Veamos la síntesis de auto evaluación del Grupo de diseño, hecho reiterado en esta fase de análisis en dos oportunidades.

El profesor 10 dice. Todos los miembros del Grupo de diseño manifiestan su sorpresa por los resultados obtenidos en la segunda fase de la investigación. El primero de ellos, que el Grupo se mantenga porque la trayectoria de trabajo en colectivos académicos en la Universidad es bastante escasa y sometida a recuerdos muy frustrantes. El hecho que el Grupo de Ciencias del Lenguaje se mantenga obedece al establecimiento, la coherencia de la plataforma deliberativa, la eficiencia con que se ha hecho utilización de ella en el contexto que vive la Universidad en una etapa de reforma académica en la que se pasa al sistema de créditos académicos” Ver anexos, acta 20:92. Categoría Acuerdos. Código, Ev2 10

El profesor 6. Todos los miembros del Grupo asumimos la implicación en el proyecto de investigación en el diseño de un Programa formativo en Comprensión y Producción Textual. Dicho proyecto ha permitido la confrontación de las visiones de cada uno de los miembros en torno a las prácticas pedagógicas en el ejercicio del aprendizaje de la lectura y la escritura. La profundización y estudio del objeto de estudio del diseño del Programa formativo y la configuración de un conjunto de variables que permita la elaboración de una prueba para determinar las necesidades formativas (Ver anexos, acta 20:92). Categoría Acuerdos. Código, Ev2 10

El profesor 5. Desde el punto de vista del diseño del Programa formativo todos los docentes señalan la utilidad del reconocimiento de cada un de los enfoques de la enseñanza para la dirección del aprendizaje de la lectura y la escritura en procesos de aprehensión de habilidades. Todos son conscientes de que los enfoques son irreconciliables por sus concepciones epistemológicas y puntos de partida metodológicos. Todos los miembros del grupo concluyen que la decisión de detectar las necesidades formativas mediante la implementación de una prueba diagnóstica ha dinamizado la vida y los niveles de discusión y del trabajo. Acta, 20:100. Categoría Acuerdos. Código, Ev2 10

El profesor 7. Desde el punto de vista del desarrollo profesional del profesorado el

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

trabajo del Grupo ha permitido una reconceptualización del saber en todos los integrantes al confrontar su saber y profundizarlo en un debate que busca la configuración de un Programa. Ha permitido la producción de materiales escritos en los cuales se plasman los diversos enfoques con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura. La profundización en el objeto de estudio del Programa hizo que el Grupo invirtiera en su propia capacitación, reflexione sobre su que hacer pedagógico y se transforme al conocer las necesidades formativas para las que trabaja. Acta 20: 100 Categoría Acuerdos. Código, Ev2 10

Cuadro 29 Auto evaluación de la segunda fase

Recordemos que la pregunta temática que guía esta fase es ¿Cómo se detectan las necesidades formativas de los estudiantes? Hemos mostrado las categorías haciendo explicación de las diferentes acciones realizadas en la segunda fase de la investigación en diseño. Este recorrido del Análisis de contenido ha permitido una reflexión más significativa de los datos (Bardin 1986). El diálogo específico y organizado con los estudiantes con base en la evaluación formativa proporcionó los elementos que los docentes logramos relacionar en la puesta en marcha del diseño de un Programa formativo abierto a todos los implicados. En el cuadro correspondiente los Acuerdos vemos que predomina el código evaluación seguido por estudio en segundo lugar y con la aparición de organización e información. En consecuencia podemos afirmar que el Grupo de docentes se sumerge en el diseño y estudio de la evaluación como un requisito previo al diseño del Programa. Pero el Grupo docente transforma sus concepciones atendiendo todos los problemas de caracterización. Como son el diseño, determinación de objetivos, establecimiento de variables a evaluar, diseño de instrumentos, capacitaciones e informes a diferentes niveles.

Lo que confirman los códigos en cada uno de los matices de los que hemos previsto, evaluación, organización, planeación y estudio así como la relevancia en que se asumieron. En la frecuencia que es establecida en el cuadro nos muestra con claridad que sigue siendo el consenso la herramienta básica en la toma de decisiones. Esta Fase tuvo un periodo de un año en el que los

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

integrantes del Grupo coinciden en reconocer como una fase bastante fecunda en aportaciones que consolidan el Grupo y el avance en la investigación.

4.3 TERCERA FASE.

DISEÑO DEL PROGRAMA FORMATIVO

En la tercera fase de análisis de la investigación consiste en la descripción de la forma como se fue llegando a un conjunto de decisiones producto de los acuerdos con los que se configura el Programa formativo. El conocimiento de las necesidades formativas y la posibilidad de un diálogo constante con los estudiantes determinaron un diseño curricular abierto factible de cambiar según las circunstancias del contexto lo determinen. Estas constataciones imprimieron en el Grupo de Ciencias del Lenguaje una serie de elementos que intervendrían de manera directa sobre el contenido y las características del diseño.

4.3.1 Diseño del Programa formativo

En la tercera fase de la investigación hacemos un seguimiento de las actas de la 026 a la 034: de julio a diciembre en el segundo semestre del año 2004. Recordemos que el punto de partida del estudio de caso es la tercera pregunta temática ¿Cómo se diseña el Programa formativo? Los instrumentos más utilizados en la presente fase de análisis son el informe cualitativo de necesidades formativas y los dos documentos redactados en la primera fase: "Las visiones de los profesores" y "El objeto de estudio del Programa formativo".

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones



Cuadro 30 Configuración del Programa formativo

Estos documentos serán objeto de discusión y reflexión en el conjunto de decisiones con las que se configura el Programa formativo como un documento que recoge todos los elementos a desarrollar en su implementación. Durante la presente fase se relacionan estos materiales que son producciones aprobadas por los miembros del Grupo de Ciencias del Lenguaje. En ellos se sustentan las posturas de los profesores, en ellos deben estar las soluciones evidenciadas por la prueba diagnóstica.

El Grupo de Ciencias del Lenguaje busca un procedimiento que permita la participación basada en materiales escritos, posibilitando la concreción, que

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

convierta en realidad el Programa objeto de trabajo del Grupo de Ciencias del Lenguaje. El Grupo de diseño esta seguro de su recorrido y le corresponde ahora concretar los frutos de lo sembrado durante tres semestres de trabajo continuo.

El profesor 1. En este momento no podemos comenzar a discutir como si fuese la primera vez que nos reuniéramos llevamos más de un año y medio de trabajo y hay entre nosotros unas acciones que nos se pueden desconocer. Hemos escrito materiales en los cuales están por escrito nuestras posiciones. Las visiones de los profesores en lectura y escritura. El estudio sobre el texto y su lectura y la escritura en la Universidad. Pero el más importante es el informe cualitativo con el que se ha mostrado un trabajo importante. Acta 24: 105 Categoría objetivos. Código, P2 =10

Durante de la tercera fase el Grupo adopta una modalidad de trabajo que consiste en preparar materiales por escrito basado en las recomendaciones del sus integrantes y los materiales han producido durante los tres semestres de trabajo continuo; en ocasiones se dan a conocer los materiales con anterioridad por correo electrónico y en las reuniones se discute y se toman decisiones.

4.3.2 Las transformaciones del Grupo en la tercera fase de investigación

Queremos comenzar este apartado preguntándonos que transformaciones operan el interior del Grupo de diseño que como gestor de la investigación cualitativa debe ser consecuente con sus hallazgos en el proceso investigativo. Todos esos cambios aparecen desarrollados en las mismas variables que establecimos en la primera fase. En la concepciones de los integrantes del Grupo sobre su labor como docentes haciéndolo más seguro del proceso de

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

proceso en que esta comprometido. El colectivo docente ha construido un documento en el cual se consignan organizadamente todos sus elementos, no solamente tiene unos objetivos sino un plan para conquistarlos. El Grupo también se ha beneficiado de la investigación en tanto que ha participado en una serie de experiencias que la presentan como posible sino que esta capacitado para intervenir en la fase final de implementación. En los conocimientos de diseño curricular que lo han instrumentado para implicarse con los estudiantes y en la concepción de la evaluación como fuente de conocimiento en los proceso de mejora e innovación pedagógica. Veamos el cuadro comparativo

Transformaciones del Grupo	Primera fase de investigación	Tercera fase de investigación
Las concepciones de los integrantes del grupo	Parcializadas a un enfoque particular de enseñanza	Es más seguro de su responsabilidad
En el desarrollo de la investigación	Basadas en la participación de los docentes	Han aumentado sus conocimientos de investigación
En el diseño del Programa	Cerrado, no sujeto a discusión	Abierto, a la participación con estudiantes
En las concepciones de la evaluación	Evaluación sumativa	Evaluación como fuente de conocimiento en los proceso de mejora

Cuadro 31 de contraste de las transformaciones del grupo entre a primera y tercera fase de la investigación

4.3.3 La Estructura formal del Programa formativo

Nos corresponde ahora presentar el proceso de elaboración la estructura general del Programa. Es necesario definir en qué concepción se asume el currículo para determinar la forma como se presenta el diseño. El currículo es

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

un proceso educativo integral con carácter formativo que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social. Esta condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en la medida en que se producen cambios sociales. Los progresos de la ciencia y las necesidades de los estudiantes, lo que se traduce en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar (García, 2001). El Grupo ha hecho un recorrido que permite tomar una serie de decisiones con la seguridad que nos otorgaba el proceso en que estaba implicado.

El Profesor 4 señaló. Antes de la redacción del diseño creo que es prudente tener en cuenta el modelo de diseño formativo que estamos estructurando. Existe un esquema en el cual se integran los elementos que constituyen las partes para la conformación del diseño que son nombre, presentación, fundamentación teórica, justificación, objetivos, unidades temáticas y su secuencia, la metodología y la evaluación. Pero más allá de estos formalismos hay un asunto más de fondo que es su concepción general. No creo que haya mucha discusión pero nuestro diseño es a partir de un currículo por problemas. Hemos ubicado unos errores en los procesos de lectura y escritura en unos estudiantes y el Programa debe encargarse de resolverlos. Acta, 28:111 Categoría Objetivos. Código P2=1

Este testimonio extraído de las actas da cuenta de las relaciones de los elementos del Programa formativo. Los elementos de toda estructura curricular obedecen al contexto en el que se inscriben sus autores. En este caso los miembros del Grupo de diseño encuentran una alternativa que fundamenta la estructura formal del Programa.

El currículo por problemas, comprende la identificación de ejes formativos que en la medida son identificados por los profesores y alumnos como problemas que son enfrentados pedagógicamente. La estructura del Programa formativo por problemas genera una dinámica de trabajo dentro del proceso que ella promueve. Los proyectos en el currículo dan solución a las situaciones planteadas. Esto permite que el estudiante se pueda mover durante el

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

desarrollo de los programas formativos con mayor o menor ritmo. De acuerdo con sus posibilidades reales y sus particularidades. Por lo que la atención individualizada con talleres y debates en colectivos, permite una apropiación mejor y más rápida para la solución de los problemas formativos.

El profesor 6 Dice. *Lo primero que deben saber lo estudiantes es que somos un Grupo de docentes que conocemos cuales son los problemas que dificultan la comprensión y la producción textual y que corregirlos equivale a convertirse en más eficientes lectores y productores de textos a nivel universitario. La labor de concienciación de los estudiantes es lo primero, si los estudiantes no saben que es lo que vamos a corregir en un proceso de implicación cómo queremos que participen y saquemos el Programa adelante. La discusión y el informe de su prueba diagnóstica es un punto de contraste permanente. Acta 29: 113 Categoría Acuerdos. Código. Ev.10*

El profesor debe ser mediador del proceso de educación. En tanto crea situaciones de aprendizaje que pongan al estudiante en una posición crítica. Esta posición reflexiva, participativa, productiva, en la cual tenga un papel protagónico. Que reflexione, que analice cómo aprende, qué le falta, cómo es como persona. El contenido se determina sobre la base de las competencias textuales y en función de la construcción de textos académicos. Los métodos de aprendizaje, los medios y las formas organizativas que se apliquen deben estar en función de un aprendizaje desarrollador, que permitan la formación del sujeto protagonista y productivo al que se aspira.

Lo que se testimonia en las actas de esta fase del estudio de caso es el encuentro de tres documentos que se van a compaginar produciendo el

diseño del Programa. Los materiales escritos tienen como punto de partida “Las visiones de los profesores”; documento teórico elaborado por los profesores en el cual se estudian los diferentes enfoques pedagógicos frente a la enseñanza de la lectura y la escritura. El informe cualitativo de necesidades formativas producto de la prueba diagnóstica. El documento sobre el objeto de estudio del diseño guía el sendero de las elecciones dentro de la cobertura y la pertinencia del Programa. Las explicaciones que a continuación se presentan con respecto al diseño del Programa

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

relacionan las fuentes de consulta la forma en que se interpretaron y se convirtieron en acuerdos al calor de la deliberación.

4.3.3.1 La presentación del Programa

El profesor 5. La presentación del Programa debe ser una invitación a su construcción. Los estudiantes tienen que sumir el hecho de que se los está llamando a participar. Ellos tienen que reconocer a los profesores como unos mediadores que han construido un Programa para enfrentar deficiencias en lectura y escritura. "De lo contrario seremos los mismos con la mismas" Los estudiantes tienen que ser artífices de la innovación que estamos implementando y su participación en ella. Acta 28. 119 .Categoría Objetivos. Código. P2=10

En el cuadro que sigue vemos aparecer las actas 026 a 034 los objetivos cumplidos durante la tercera fase. En la tercera columna aparecen los códigos que matizan cada uno de los objetivos y su respectiva frecuencia. En el acta 027 tiene como objetivo elaborar un plan de diseño curricular detallando. Un procedimiento que permita la participación basada en materiales escritos, posibilitando la concreción, que convierta en realidad el Programa.

Actas	Categoría Objetivos	Códigos	Frecuencia
027	1 Aprobar plan de diseño curricular	Organización	O2=10
028	2 Aprobar el nombre del Programa.	Planeación	P2=9
	3 Aprobar presentación del Programa	Planeación	P2=9
029	4 Sustentar marco teórico del Programa	Planeación	P2=9
030	5 Definir objetivos del programa formativo	Planeación	P2=10

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

031	6Aprobar la justificación del Programa	Planeación	P2=10
	7Determinar el orden de la unidades de contenido	Planeación	P2=10
032	8 Redactar la propuesta metodologica	Planeación	P2=10
033	9 proponer mecanismos de evaluación	Planeación	P2=10
034	10 Escoger lectura obligatorias	Planeación	P2=10

Cuadro 32 Categoría Objetivos en la tercera fase: diseño del Programa formativo.

Se señala el Programa como un pilar de la formación, invita a los estudiantes a apropiar los instrumentos necesarios que le permitan el desarrollo de las competencias textuales como fundamento de su formación profesional. Se sustenta la lectura y la escritura como prácticas discursivas trascendentes en la participación eficiente en la sociedad del conocimiento. La complejidad y la abundancia de los textos determinan que el lector desarrolle las facultades para entender, interpretar y profundizar con sentido crítico. Procesando toda la información que hoy se produce a raudales, seleccionando lo que contribuya a la formación de conocimientos de aquellas informaciones que más bien lo distorsionan. La lectura y la escritura asumidas inteligentemente se deben convertir en un instrumento de aprendizaje. A partir de los cuales se construyen e intercambian conocimientos con tus compañeros estudiantes y profesores. Preparando las condiciones para ser interlocutores validos en el seno de comunidades académicas. Por lo anterior la lectura en busca del sentido de la verdad de la ciencia, en el empeño de mejores condiciones de vida para tu nación y para la humanidad.

La presentación llama a los estudiantes no a cursar un Programa sino a participar en el de manera individual y colectiva. El documento se presenta como factible de modificar en cada una de sus partes y componentes como consecuencia de su elaboración por una comunidad académica con el concurso de los estudiantes que presentaron la prueba diagnóstica.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

En la presentación del Programa subyacen una serie de enunciaciones que dan claridad sobre la concepción del Programa.

El Programa se presenta como un pilar de formación básica. Es decir, como un conjunto de conocimientos, habilidades y valores sin los cuales el crecimiento académico se verá altamente afectado. En la adquisición de conocimientos, en la participación en los procesos de investigación y en la calidad de su formación como profesionales¹⁴ (Ver anexos, documentos teóricos: 485). Categoría. Objetivos. Código. P2=10

El profesor 6 La concepción según la cual siempre nos estamos formando como lectores y productores de textos y que ahora corresponde asumir el dominio de las competencia comunicativas textuales en torno a lectura y a escritura en la Universidad. Acta, 27:117. Categoría objetivos. Código. P2= 10.

El profesor 4 dice. En la sociedad del conocimiento circulan multitud de textos de diversas cualidades y la participación en dicho mundo se da partir de intercambios textuales siendo interlocutores válidos. Acta, 28:119 Categoría Objetivo. Código P2=10

El profesor 7. Se determinan el enfoque según el cual la lectura y la escritura en la Universidad son instrumentos de aprendizaje en los cuales cuenta la eficiencia en el manejo de dichas herramientas. En la capacidad de aprender a través de textos leídos o escritos. Acta,28:120. Categoría Objetivo. Código P2=10

La profesora 6. Se deja claro que el Programa formativo fue diseñado por el Grupo de Ciencias del Lenguaje para continuar la formación recibida durante la enseñanza media y que es indispensable el concurso de los estudiantes para cumplir con los propósitos establecidos. Ver anexos, acta 28:119. Categoría Objetivo. Código P2=10

Cuadro 33 Concepciones del Programa formativo

En el cuadro 32 seguimos observando que la categoría Objetivos continúa una deliberación organizada sobre cada uno de los elementos del diseño del Programa formativo. Veamos los temas discutidos por el Grupo de diseño en la tercera fase:

Actas	Temas discutidos	Código	Frecuencia
-------	------------------	--------	------------

¹⁴ Tomado de la presentación del Programa

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

27	Elementos de l Programa, capacitación	Planeación	P2 = 10
28	Nombre y presentación del Programa	Planeación	P2 = 10
29	Marco teórico y contenido	Planeación	P2 = 10
30	Justificación y evaluación del Programa	Planeación	P2 = 10
31	Metodología del Programa	Planeación	P2 = 10
32	Lecturas obligatorias	Planeación	P2 = 10
33	Gestión ante las directivas	Planeación	P2 = 10

Cuadro 34 Categoría Temas discutidos en la tercera fase de análisis: diseño del Programa formativo

En el cuadro anterior la categoría Temas discutidos muestra la deliberación en torno a los elementos del Programa formativo. Los códigos que enlazan la categoría "Temas de discusión" tienen la presencia dominante de planeación en el sentido del diseño del Programa formativo con una frecuencia de 10 en la mayoría de las actas de esta fase de análisis. Otros códigos que hacen presencia en el cuadro son organización en dos ocasiones y estudio en el sentido de la capacitación del Grupo. Veamos la discusión que subyace en cada una de las partes del Programa formativo.

4.3.3.2 Fundamentación teórica del Programa

El Programa formativo tiene como fundamentación teórica la sustentación del dominio de sus conceptos y postulados como en toda disciplina científica. El diseño curricular del Programa sintetiza en el segundo apartado, los supuestos teóricos que lo orientan y sustentan. El Grupo de diseño quiere sustentar en esta parte del Programa el porque se requiere de un grupo de docentes de lenguaje.

El profesor 7. Es importante explicar a los estudiantes la necesidad de los docentes de lenguaje en todas las disciplinas científicas. En todos los campos de la vida se aprende a través de textos. Que no se trata de una asignatura complementaria sino básica. Que los docentes de lenguaje somos poseedores de los conocimientos que

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

permiten relacionar lenguaje y conocimiento. Acta 29:123. Categoría Temas discutidos. Código **P2=1**

Invita a los estudiantes a lectura y la escritura como eje central del conocimiento a través de los textos. Muestra el trabajo de lectura y escritura como prácticas activas asociadas al ejercicio de la escritura como crecimiento de vida.

En la sustentación teórica comenta las lógicas audiovisuales en los procesos de comprensión y producción textual. El lenguaje y las expresiones de los jóvenes como formas de apropiarse de la realidad. La lectura y la escritura como mecanismos de participación,

enfrentamiento y transformación de la realidad. Sustenta pedagógicamente el Programa, hace una reflexión en torno a las competencias en el dominio de los desempeños de lectura y escritura aclarando el sentido de la pedagogía crítica en la interpretación y la producción textual. Invita a la práctica de la diversidad étnica y cultural, el crecimiento humano en la Universidad a través de textos que de la pedagogía crítica en la interpretación y la producción textual. Invita a la práctica de la diversidad étnica y cultural, el crecimiento

humano en la Universidad a través de textos que incluya los estudiantes en procesos de investigación.

El profesor 4 Lo que se recomienda para la escritura de la fundamentación teórica del Programa es que la sustentación teórica le llegue a los estudiantes. Es preciso que se evidencien las razones que argumentan el Programa desde el punto de vista científico pero sin intimidar a los estudiantes. Otros fundamentos son el papel del lenguaje en la adquisición de conocimientos y su trascendencia en la investigación.

Acta, 29: 115 Categoría Temas discutidos. Código P2=1

La creatividad como apropiación de las competencias en el ejercicio de la tolerancia y la práctica de la convivencia. La importancia de los textos argumentativos y su circulación en los ámbitos universitarios. Finalmente invita a los estudiantes a participar de manera activa en la implementación del Programa y dialogar con los docentes

sobre su eficacia, requisito sin el cual no tendría una culminación satisfactoria para las partes implicadas.

4.3.3.3 La justificación del Programa

La participación en un Programa a partir de la diversidad de los docentes y los estudiantes comprometidos en la participación del diseño planea justificaciones que fueron puestas a consideración de sus protagonistas.

El profesor 1 interviene y dice. Los estudiantes deben ser concientes del porque de un Programa de comprensión y producción textual en la Universidad. Creo que se requiere de una sustentación del ciclo de formación básica y asumir las reflexiones en las cuales la lectura y la escritura son diferentes en la Universidad. Por la complejidad de los textos la naturaleza de los mismos. La importancia de aprender a

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

partir de la lectura y la escritura y su aplicación en la investigación. Acta 30: 133.
Categoría Temas discutidos. Código. P2=1

El modelo de diseño curricular que promueve la administración de la Universidad considera que existe una formación básica en la que se dota a los estudiantes durante los cuatro primeros semestres de un conjunto de competencias mediante las cuales se instrumenta para asumir con éxito su formación como futuros profesionales.

Dentro de esa formación básica el Programa la comprensión y producción textual constituye la puerta de entrada en multitud de procesos formativos. Con la invitación

a los participantes para que se aproximen a las diferentes modalidades expresivas de acuerdo con su capacidad de creación y ritmos de aprendizaje. El Programa invita a enfrentar y superar permanentemente la capacidad para leer y escribir aplicando el conocimiento del lenguaje y la práctica correctiva de las mismas. Invita a la reflexión sobre lo específico en la práctica de la lectura y la escritura en la Universidad. En la cual se lee y se escribe para aprender y asumir el dominio de la participación en la investigación. El dominio de las expresiones de la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

ciencia, la tecnología, las artes y la cultura se adquieren a través del lenguaje al cual nos asomamos en la lectura y la escritura.

El proyecto de formación permanente en comprensión y producción textual se propone persuadir a sus participantes para que se aproximen a diversas modalidades expresivas, según su función e intención. Además los invita a aprehender a conocerlas, enfrentándolas y confrontándolas, vía superación, privilegiando y desarrollando la inmersión total en la lengua del participante, a partir de su enciclopedia o capital cultural acumulado en su experiencia social. El Programa justifica el mediador al reivindicar el carácter protagónico del docente de lengua castellana en el campo epistémico. En tanto que, de una parte, va a explotar, de modo racional, lo que el hablante ya sabe, y como "hablante nativo" y, de otra, las producciones del aprendiz, realizadas y supervisadas en forma progresiva, desde la lengua como elemento base para la exploración, la producción y la valoración crítica de todo proceso educativo inclusivo.

El profesor 2 dice. El estudiante debe tener clara conciencia de que se lee y se escribe desde su capacidad y dominio del lenguaje en el que se expresan sus conocimientos. Que dichos conocimientos tienen que ser intervenidos con nuevos lenguajes que van a generar aprendizajes y habilidades más complejos que los que asumía en la educación secundaria. Esta es una razón válida para participar en un Programa. Acta 30: 133. Categoría Temas discutidos. Código. P2=1

El Programa de Comprensión y Producción Textual se justifica como una respuesta a las necesidades de formación del profesional del nuevo milenio. En este proceso de sistematización del mundo, el lenguaje está presente en todas

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

sus dimensiones, determinando el desarrollo humano, social y cognitivo del individuo. Desde este marco de referencia, el nuevo profesional se ve obligado a comprender, analizar y asimilar el lenguaje de la ciencia, para poder expresar los conceptos. La lógica y los conceptos de funcionamiento de la disciplina científica. Por lo tanto, este nivel de conceptualización exige un alto dominio del lenguaje que permita adquirir, transformar y generar nuevos conocimientos.

4.3.3.4 Los objetivos del Programa

Para determinar los objetivos del diseño curricular el Grupo asume que son una orientación general del Programa. Ellos otorgan sentido y significado a cada uno de los actos que han de venir en el desarrollo del currículo. El objetivo general integra organiza y justifica todos los elementos que estructuran el diseño.

De allí la claridad en su postulación porque de su calidad depende del significado que se asignen a todas las acciones pedagógicas prescritas en el.

Veamos lo que nos muestra el cuadro que a continuación presentamos

Objetivo general del Programa formativo en comprensión y producción textual

Hacer de los jóvenes universitarios más eficientes lectores y productores de textos

Contextualizar la lectura en el hacer académico universitario, desde el inicio de la titularidad, con el concepto de *leer y escribir para aprender*.

Ejercitar la lectura y la escritura con el

-Objetivos específicos

Identificar con el estudiante el desarrollo de sus dinámicas de comprensión y producción textual.

-Demostrar porque la lectura y la escritura es diferente en la universidad.

-Hacer uso consiente de los instrumentos que ofrece la Lengua Castellana, en la comprensión y producción textual

Objetivos específicos

-Establecer la trascendencia de la lectura y la escritura en la formación profesional.

-Reconocer el carácter interactivo del texto escrito.

-Identificar y analizar el nivel enunciativo textual, a partir de la situación de comunicación que genera la estructura del texto escrito.

-Reconocer las relaciones referenciales que

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Cuadro 35 Objetivos del Programa formativo.

Veamos lo que nos muestra el siguiente cuadro correspondiente a la categoría
Acuerdos:

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Acta	Categoría Acuerdos	Códigos	Frecuencia
27	1 Metodo de exposición de los elementos del Programa 2 Participar de los ECAES convocada por el ICFES	Planeación Organización	P2=10 O3=6
28	3 Nombre del Programa 4 La presentación del Programa	Planeación Planeación	P2=10 P2=10
29	5 Fundamentación teórica del Programa 6 La justificación del Programa	Planeación Planeación	P2=10 P2=10
30	7 Los objetivos del Programa	Planeación	P2=10
31	8 Las unidades de contenido del Programa	Planeación	P2=10
32	9 Las condiciones sobre la evaluación formativa.	Planeación	P2=10
33	10 Carta a todos los directores de planes de estudio (titulaciones)	Organización	O3=9
34	11 Acuerdo sobre las lecturas obligatorias 12 Presentación final del Programa	Planeación Organización	P2=10 O3=10

Cuadro 36. Categoría Acuerdos en la tercera fase de análisis: Diseño del Programa formativo

Los acuerdos en la tercera fase constituyen la base de todas las decisiones que son explicadas por las matizaciones de los códigos en el proceso deliberativo de esta fase. La síntesis que ofreceremos estará guiada por las categorías y la matización dominante que ofrecen los códigos al estar contenidos en la frecuencia de los consensos establecidos que en la mayoría de los casos coincide con la asistencia a las reuniones.

4.3.3.5 Las unidades de contenido y su secuencia

Los contenidos constituyen un elemento indispensable en el currículo sin el cual resulta imposible el desarrollo del Programa y el cumplimiento de los objetivos propuestos. El Programa formativo avanza en la medida en que los contenidos se van cumpliendo. Los contenidos constituyen una secuencia ordenada y

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

recogida de las fallas detectadas en la prueba diagnóstica. En ellos están consignados los conocimientos a aprender durante las clases, sus conceptos, las prácticas y ejercicios a desarrollar. Los talleres en los que se apropian los aprendizajes que van a hacer posible que cada estudiante enfrente sus dificultades. La manera como han sido seleccionados como las soluciones a los problemas evidenciados en la prueba diagnóstica. Ese es el criterio que orienta al Grupo en la escogencia de las unidades de contenido y su secuenciación.

Las unidades de contenido y su secuencia Primer semestre	
Problemas detectados en la prueba diagnóstica	Unidades temáticas con las que se espera enfrentar el problema de aprendizaje
1 Construcción de significados	Procesos de enunciación Escuchar, leer, hablar y escribir La construcción de significados La noción de textos
2 Intertextualidad	La intertextualidad como producción dialógica La intertextualidad en la microestructura El ejercicio de la cultura como dominio de la intertextualidad La construcción de ideas modales
3 Adecuaciones textuales	Las tipologías textuales El informe, la crónica, la reseña, el resumen, la síntesis Manejo de actos de habla
4 Macro estructura	Relaciones superestructura les Partes del discurso Estructura de los textos argumentativos
5 A. Morfosintácticos	Ortografía, puntuación, Acentuación Construcción de frases Estructura de las oraciones compuestas subordinadas La construcción de argumentos El párrafo como unidad de significación del texto argumentativo

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Cuadro 37 Unidades de contenido. Primer semestre

Los contenidos han sido agrupados en cinco unidades temáticas determinados por las variables con las que se estructuró la evaluación diagnóstica. Los contenidos seleccionados y su organización secuencial obedecen a estrategias para la adquisición de conocimientos habilidades y valores en los procesos de comprensión y producción textual.

Unidades de contenido y su secuencia en el segundo semestre	
Problemas detectados en la prueba diagnóstica	Unidades temáticas con las que se espera enfrentar el problema de aprendizaje
1 Construcción de significados	Relaciones enunciativas: Situación de comunicación. El trabajo de investigación en el nivel enunciativo del discurso. El texto escrito y sus contextos interactivos
2 Intertextualidad	El texto y las relaciones macro estructurales. El proceso de la información y el proceso de expansión textual. Análisis, de reconstrucción y de producción
3 Adecuaciones textuales	El discurso oral y escrito en el trabajo universitario. Informes, proyectos y exposiciones teniendo en cuenta el nivel enunciativo del discurso. Talleres de producción.
4 Macroestructura	El texto y sus relaciones macro estructurales. Los procesos de síntesis y ampliación textual. La planificación de un escrito. Análisis de coherencia y cohesión textual
5 A. Morfosintácticos	El poder del discurso y el poder persuasivo de la argumentación. Los modos argumentativos y los procesos del pensamiento Exposiciones y talleres de análisis. La coherencia del razonamiento

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Cuadro 38 Los contenidos y su secuencia en el segundo semestre

El objetivo general del Programa se articula coherentemente a los objetivos generales en cada uno de los dos cursos durante dos semestres consecutivos. Ellos guardan una estrecha relación con las fallas detectadas en la prueba diagnóstica y sus soluciones.

El profesor 5 dice. El objetivo general ya está discutido desde las primeras reuniones. Hay necesidad de aclarar que significa eficiencia en el contexto en que los estudiantes se encuentran inscritos. Ellos están en un Universidad y requieren corregir deficiencias para enfrentar textos académicos complejos de naturaleza argumentativa, expositiva, aprender a hacer informes, a sintetizar y sobre todo aprender a asumir los textos como fuentes de conocimiento. Otra cosa es que para cada conjunto de problemas evidenciados en la prueba diagnóstica hay necesidad de determinar un objetivo específico. Acta 30: 137. Categoría, Temas discutidos. Código P2=9

En el cuadro siguiente, vemos aparecer los tres niveles de articulación de los objetivos postulados para el Programa. Un objetivo general abarcador de todo el Programa, la manera como se desarrolla en cada uno de los semestres y la forma como se hace operativo en objetivos específicos en cada uno de los semestres. En esta forma el Grupo de diseño espera mantener coherencia con el objetivo general del Programa en su implementación.

Las unidades de contenido son conjuntos temáticos con que se intenta resolver un problema de aprendizaje, en nuestro caso de comprensión y producción textual.

4.3.3.6 La metodología del Programa

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

El Sistema de trabajo metodológico que se propone, parte de un proceso de evaluación de conocimientos y habilidades previas. El Grupo de Ciencias del Lenguaje debate sobre el cómo se lleva a la práctica el Programa

El profesor 5 dice. Tenemos que lograr un acuerdo sobre cómo desarrollar el Programa. Todas estas aspiraciones tan lícitas se verán frustradas sino tenemos un acuerdo sobre el cómo vamos a convertir en realidad todo lo planteado. Creo que la manera más fácil de resolver el problema es dejar que cada docente vaya por su lado. Y desarrolle el Programa como mejor le parezca. Acta 33:143. Categoría temas discutidos. Código P2=9

El Grupo de diseño es consciente de su importancia y trascendencia dentro del todo el proceso desarrollado. El Grupo es conocedor, como docentes formados en la experiencia conquistada dentro del aula de clase, que no asumir una línea metodológica única, coherente al trabajo desarrollado; es garantía de resultados diversos e incluso divergentes en el desarrollo del Programa.

El profesor 2 Señalo que la mayoría de las aportaciones habían sido extraídas del enfoque basado en el proceso. Uno de los documentos que más aportaciones hace al trabajo metodológico es el de las visiones de los profesores específicamente en lo que concierne al enfoque basado en el proceso. Porque no se trata de inventar una metodología sino de desarrollar una coherente a todo el trabajo propuesto y desarrollado. Acta 33:143. Categoría temas discutidos. Código P2=9

El proceso metodológico se inicia con la prueba diagnóstica en la que se concientiza a los estudiantes de sus problemas de lectura y composición escrita. La prueba se hace para caracterizar los estados iniciales y niveles de competencia acreditados por el estudiante implicado en el proceso de aprendizaje. Esto equivale a decir, valorar sus conocimientos previos de lectura y escritura, como aquello a lo cual se tiene acceso a partir su experiencia. Para potenciar los alcances y las configuraciones de su enciclopedia cultural. A partir de esta constatación que se va a determinar el tipo de asesoría y seguimiento

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

que se debe implementar. De lo contrario no se asumiría consecuentemente el proceso metodológico. Una de las transformaciones internas del Grupo de diseño es la que tiene que ver el abandono de la evaluación sumativa y el asumir la evaluación formativa. Veamos de que manera se evidencia esa transformación que se hace evidente en la postulación metodológica del Programa.

El profesor 6. Sustenta el documento sobre la metodología diciendo. Lo más importante de la metodología es la implicación de los estudiantes. Para eso tenemos recursos en los cuales nos hemos preparado. La puerta de entrada es la confrontación de los resultados de la prueba diagnóstica y la presentación del Programa. El profesor 1 complementa el informe diciendo. En la metodología está el cómo se desarrolla el Programa y yo afirmaré que se implementa a partir de los acuerdos con los estudiantes y su cumplimiento de manera creativa. La propuesta del taller es simplemente una consecuencia de este planteamiento. Acta 33: 134

Se sustenta la forma como será apropiado el recurso de las asesorías individuales en las cuales se entablará un diálogo con los estudiantes sobre los problemas y vacíos conceptuales e instrumentales. En las asesorías se hará seguimiento de ejercicios talleres para enfrentar errores y deficiencias detectados en el desarrollo del Programa formativo de manera colectiva e individual. El Grupo de diseño acuerda como estrategia pedagógica.

Los pilares sobre los que se apoya la metodología son cuatro. La concienciación de los errores en lectura y escritura. La implicación de los estudiantes en el proceso de configuración del Programa. El asumir los postulados y prácticas de la evaluación formativa. Y las asesorías personales previstas en el Programa.

El taller, entendido como el proceso de interacción educativa que supera los métodos tradicionales y la reproducción de saberes, en función de la creación, la acción de autoaprendizaje y el trabajo cooperativo, en el que entran en juego las singularidades de los estudiantes en interacción con las otras subjetividades tanto de sus docentes como de sus pares académicos”.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

(Ver anexos de tesis. Documentos Programa: 371) Categoría Temas discutidos. Código, P2=10

La metodología del Programa se basa en el un taller¹⁵. Como una práctica de la pedagogía interactiva, se privilegia el trabajo en grupo, se fomenta el intercambio entre estudiantes de los trabajos escritos individualmente para su lectura y evaluación críticas. Estos procedimientos se realizan con miras a potenciar la razón argumentada, pensando siempre en perspectiva de publicación. Los participantes van convirtiéndose en autor evaluador y viceversa. El taller va creando espacios para dar la oportunidad a cada estudiante de analizar, explorar y discutir los diferentes talleres de sensibilización. De realizar la reconstrucción y de producción que se plantean. Los resultados de cada taller se exponen ante el grupo en general, para complementar los análisis, sacar conclusiones. Con la orientación del profesor, lograr la conceptualización de los conocimientos pertinentes, y hacer conscientes los procedimientos que, de manera gradual, allí se trabajan.

El Programa de comprensión y producción textual tiene su mejor complemento en las asesorías individuales. En ellas el asesorado establecerá un dialogo con el docente sobre sus problemas y vacíos conceptuales e instrumentales valorando siempre las circunstancias del proceso. En este proceso se hará seguimiento de talleres y ejercicios de aplicación frente a problemas específicos y se procesaran reflexivamente los borradores de trabajo de las carpetas de los estudiantes. La Pedagogía participativa sirve de fundamento para la realización del curso bajo la modalidad del taller.

El profesor 4 A partir del trabajo en grupo, se presentan exposiciones evaluadas y revisadas entre los estudiantes. En este proceso analítico-constructivo, al jugar con el lenguaje, pone a prueba sus competencias comunicativas. Esta es la interacción propia de las prácticas en el aula. Allí

¹⁵ Tomado del Programa formativo

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

descubre, el ritmo y el lenguaje interno de cada tipología textual. Práctica semiótica que se verá reflejada en la producción de un ensayo como tipología discursiva argumentativa por excelencia. Acta 33:143. Categoría temas discutidos. Código P2=9

Este proceso metodológico es recogido como una dinámica interactiva pero que en materia de lectura y escritura es extraída del enfoque basado en el proceso. Las clases pueden planificarse de diferentes maneras. Se pueden programar a partir de tareas y discusiones en clase. Otra forma es a partir de visitas de campo y la elaboración de informes, teniendo en cuenta las anotaciones en la libreta o agenda de campo (Ver anexos, documentos teóricos: 282). La

metodología busca que los estudiantes y docentes se ubiquen en el proceso, se centren y adquieran conciencia de que forma se están haciendo y configurando los textos. Recordemos que el Grupo pasa de una concepción fuertemente arraigada en la evaluación sumativa a la formativa. No se corrige el producto sino el proceso de redacción (Cassany, 1989).

El profesor 1 dice. Sólo un ambiente de taller puede generar un trabajo sistemático sobre el proceso. La mediación del docente se reconoce como pertinente en la medida que enriquezca el proceso, lo valore y resignifique sus fundamentos. Yo pienso que se trata de generar una cultura de cómo se lee y cómo se escribe que no rinda culto al resultado y que se ocupe de tener el proceso como fuente de conocimiento. Acta 33:143. Categoría temas discutidos. Código P2=9

El Grupo, en el estudio de caso muestra en esta acción su consecuencialidad con las concepciones en la evaluación formativa. Es un proceso de escritura planificada, como es el propuesto para la evaluación final del curso en el cual los estudiantes deben escribir un ensayo se proponen tres subprocesos claramente reconocidos

Los textos se planifican, están sujetos a unos propósitos de desarrollo textual. A un conjunto de reflexiones sobre quienes serán sus futuros lectores, a saber que recursos lingüísticos van a ser utilizados. Saber qué tipo de texto vamos a utilizar; cómo voy a desarrollar sus ideas, qué voy a demostrar, en qué fuentes me voy a documentar. Documentos teóricos, 294. Categoría temas discutidos. Código P2=9

Los textos se planifican, textualizan y corrigen. En cada uno de los momentos es factible la intervención

del mediador. Las aportaciones de los profesores contribuyen al mejoramiento y al enriquecimiento general del texto que tiene como propósito, la escritura y la formación de hábitos textuales. El documento sobre "Las visiones de los profesores" en lo concerniente al enfoque basado en el proceso que recoge en esta parte específica los postulados de la evaluación formativa

El alumno muchas veces piensa que escribir consiste en rellenar con letras una hoja en blanco. Nadie le ha enseñado que los textos escritos que él lee, han tenido antes un borrador, que han sido producto de un proceso sinuoso de preparación y que su autor ha tenido que trabajar duro para conseguirlo. Que ha hecho listas de ideas, que ha elaborado un esquema, un primer borrador, que lo ha corregido y que, al final, lo ha pasado a limpio. Documentos teóricos, 294. Categoría temas discutidos. Código P2=9

Cuando se lleva la discusión hasta las últimas consecuencias se desarrolla un esquema general de clase que plantea todas generalidades posibles, que

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

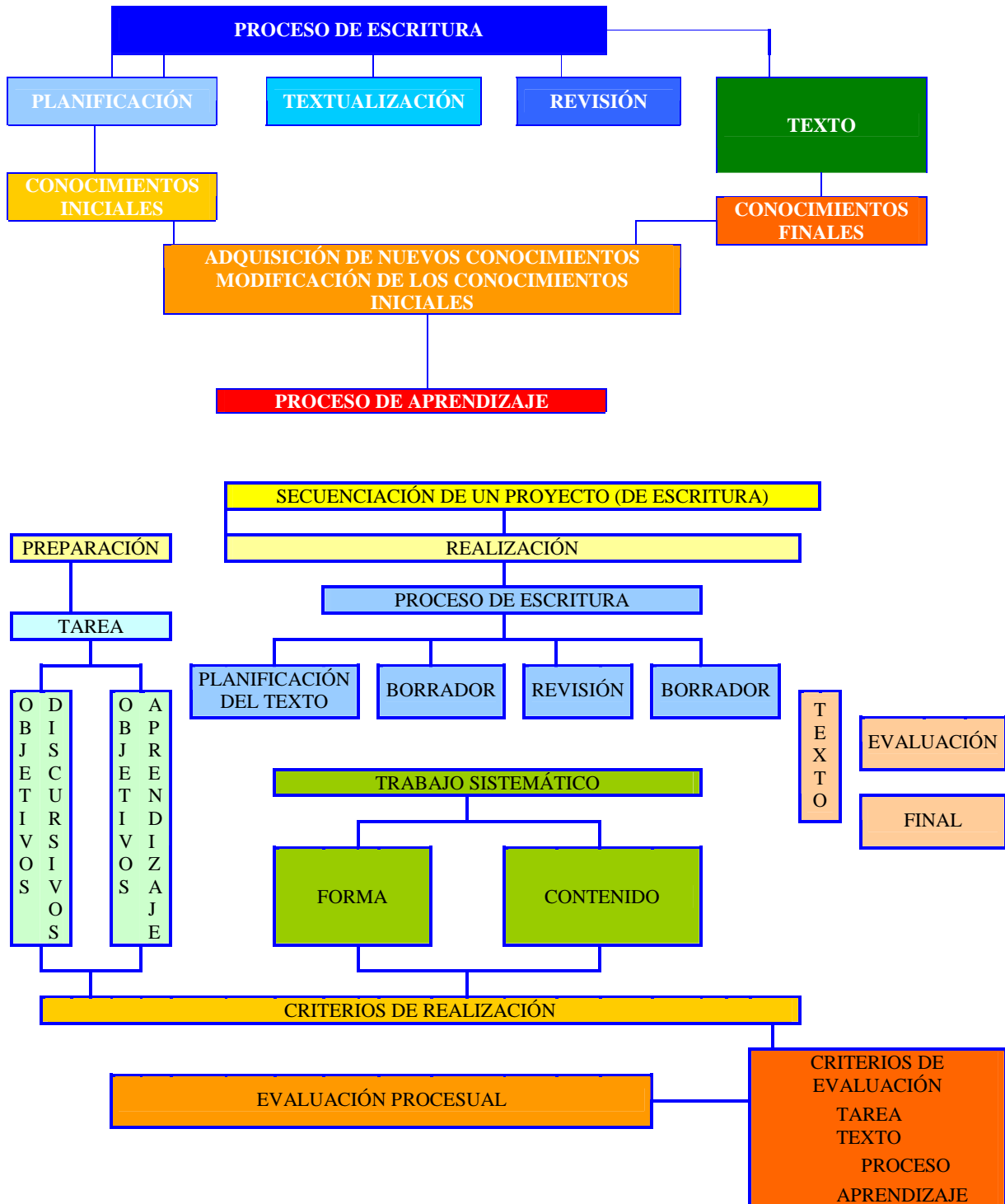
permiten a un docente creativo el desempeño de la clase; se ajusta y diferentes contextos de aprendizaje según los intereses y el desarrollo del Programa. También tomado del documento de "Las visiones de los profesores" esta vez del enfoque basado en el contenido se extrae el esquema general de clase.

Visto desde otro enfoque el Proceso de la escritura es desarrollado por la investigadora Teresa Rivas. En este enfoque el proceso de planificación de la escritura es reconocido como un conjunto de pasos previos en los que se desarrolla un aprendizaje significativo que encuentra su culminación en un nuevo texto.

Este nuevo texto no esta sólo, se encuentra en la mente del que intenta escribir junto con otros textos leídos y vividos. Es entonces cuando comienza un proceso de textualización. Esta parte del proceso de producción textual no es fácil. Quien escribe va a comenzar a ver lo que escribe a confrontar lo escrito con lo que piensa y sabe debe dar cuenta el nuevo texto. Son tantas las cosas que hay que controlar que lo que se puede advertir es que va a aparecer la primera versión del texto. Ahora comienza una labor dispendiosa y compleja la corrección.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Veamos el esquema que plantea esta investigadora



Cuadro 39 El proceso de escritura formativa (Tomado de Ribas T, 1997:79)

4.3.3.7 La evaluación

A continuación se explican los procedimientos de evaluación como una estrategia de mejoramiento académico. La evaluación es uno de los elementos más delicados en un proceso de configuración de un Programa formativo. El Grupo ha realizado una transformación que ha conmovido toda su estructura de trabajo. Ahora debe ser coherente con sus nuevas actitudes en la construcción de la evaluación.

El profesor 6 afirma. El Grupo debe aprender a calificar de manera formativa. La experiencia hasta ahora sólo ha sido una evaluación escrita. ¿Cómo es eso de evaluar los borradores y las carpetas de los estudiantes? ¿Cómo sabemos a quien se le califica aprobado y porque se reprueba el programa. ¿Dejamos eso al libre albedrío de cada uno de los docentes? O

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

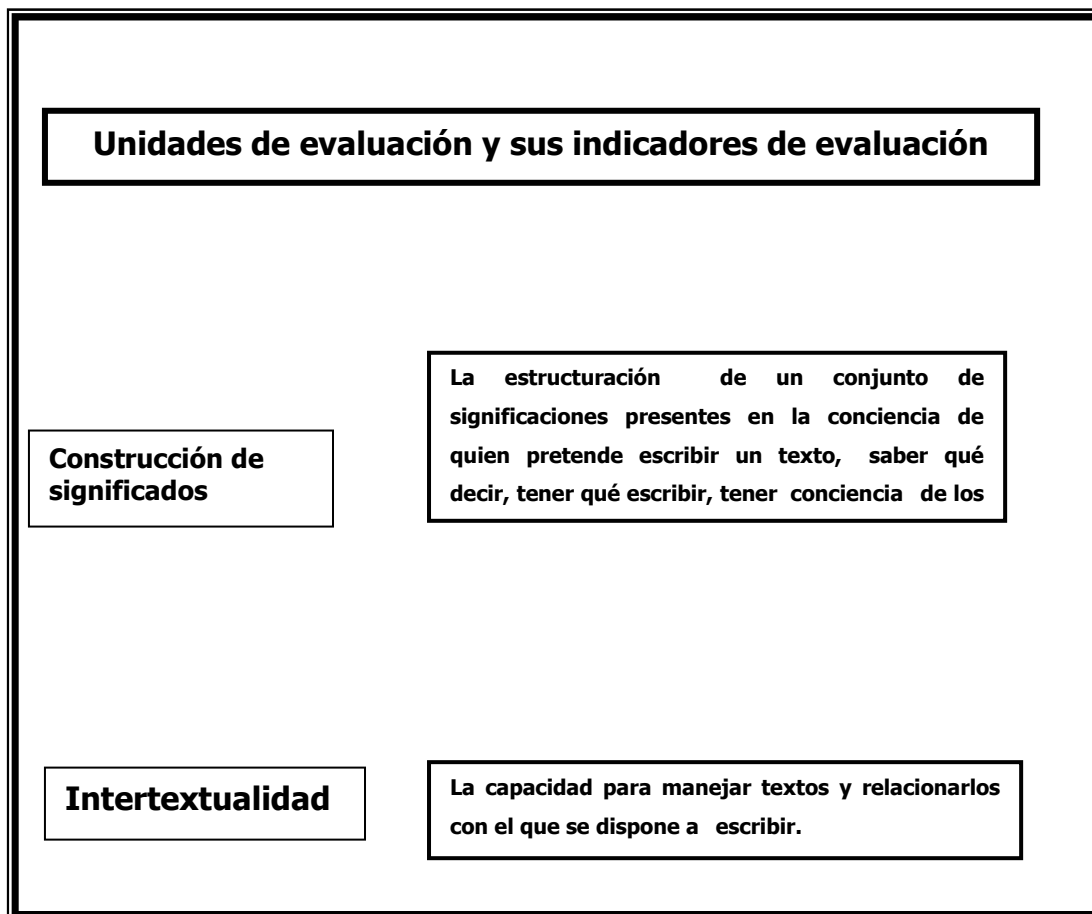
Generamos criterios que todo el Grupo asume de manera coherente con el Programa. Acta 34:150. Categoría Acuerdos. Código P2=9

Esta es una propuesta en la cual los mismos estudiantes se implican participando en el cumplimiento de los objetivos del Programa. La valoración de los borradores de trabajo y el seguimiento personalizado del diseño.

El profesor 4 informa. En la comisión que redactamos la parte correspondiente a la evaluación hemos recogido las experiencias comentadas en el Grupo. Así como lo que hemos recogido de las experiencias de confrontación con los estudiantes. No podemos partir de una nota cuantitativa. Sino de la concienciación de los problemas. Ahora no hemos preguntado qué es evaluar el proceso. Es partir de los problemas y valorar las acciones para solucionarlos. Esto se ve en los borradores y carpetas de trabajo. En los procesos de corrección en el interior de los grupo de trabajo y en la manera como se panifica, textualizan y se corrigen los textos. Acta 34:140. Categoría Acuerdos. Código P2=9

La evaluación en el Programa formativo de comprensión y producción textual es de naturaleza

formativa en la cual se espera la participación de los estudiantes en la implementación del Programa. Así, lo señala la prueba diagnóstica, se tiene como punto de partida a superar en el desarrollo, seguimiento y terminación del Programa.



Adecuaciones textuales	La forma y la manera como se transforma el lenguaje del que escribe en la producción de un
Organización textual	La manera como se organizan en el texto lo que el autor quiere comunicar.
A Morfosintáctico	Con los cuales lo planificado para la escritura se textualiza y se corrige hasta obtener una versión

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Cuadro 40 Variables e indicadores de evaluación del Programa

Se justifica además la distribución de los informes evaluativos que según los reglamentos de la Universidad al dividir las evaluaciones en dos parciales y una final con el porcentaje asignado hasta cumplir con la totalidad de lo programado para cada semestre. El Grupo recurre a buscar las respuestas a los interrogantes planteados desde su experiencia en el proceso que ha venido constituyendo en el método deliberativo

El profesor 2 Nos hemos quemado las pestañas pensando en unas variables para determinar las necesidades formativas y ahora tenemos una visión más objetiva de los conceptos previos de los estudiantes. Ahora tenemos que evaluar lo detectado en la prueba diagnóstica. Ahora tenemos un referente claro como punto de contraste,

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Creo que era más difícil evaluar antes Acta 34:151.Categoría temas discutidos.
Código, P2=9

La evaluación del Curso se centra en el progreso individual del estudiante con relación a la apropiación de las estrategias discursivas y en la participación activa en cada una de las actividades desarrolladas a lo largo del seminario-taller. El Curso se evaluará teniendo en cuenta la participación del estudiante en cada una de las actividades desarrolladas durante el curso y en la secuencia del proceso de producción del ensayo como taller final.Veamos lo que nos muestra el siguiente cuadro

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

correspondiente a la categoría

Acuerdos:

Acta	Categoría Acuerdos	Códigos	Frecuencia
27	1Metodo de exposición de los elementos del Programa 2 Participar de los ECAES convocada por el ICFES	Planeación Organización	P2=10 O3=6
28	3 Nombre del Programa 4 La presentación del Programa	Planeación Planeación	P2=10 P2=10
29	5 Fundamentación teórica del Programa 6 La justificación del Programa	Planeación Planeación	P2=10 P2=10
30	7 Los objetivos del Programa	Planeación	P2=10
31	8 Las unidades de contenido del Programa	Planeación	P2=10
32	9 Las condiciones sobre la evaluación formativa.	Planeación	P2=10
33	10 Carta a todos los directores de planes de estudio (titulaciones)	Organización	O3=9
34	11Acuerdo sobre las lecturas obligatorias 12 Presentación final del Programa	Planeación Organización	P2=10 O3=10

Cuadro 41 Categoría acuerdos en la tercera fase de análisis: Diseño del Programa.

Los acuerdos en la tercera fase constituyen la base de todas las decisiones, son explicados por las matizaciones de los códigos en el proceso deliberativo de esta fase. La síntesis que ofreceremos estará guiada por las categorías y la matización dominante que ofrecen los códigos al estar contenidos en la frecuencia de los consensos establecidos que en la mayoría de los casos coincide con la asistencia a las reuniones.

Las categorías Objetivos, Temas discutidos y Acuerdos nos muestran un proceso de mucha consecuencialidad. En él se

desarrollan un conjunto de acciones encaminadas a la concreción de cada uno de los elementos del Programa. En esta fase se cosechan los frutos sembrados en las fases anteriores en lo académico, lo investigativo, lo evaluativo y sobre todo lo curricular. En lo académico porque los objetivos desarrollados son el resultado del estudio. En lo investigativo en la medida en que cada uno de los objetivos cumplidos es producto de la deliberación. En lo evaluativo en términos que el Grupo sigue avanzando en la asimilación de la evaluación formativa. Finalmente en

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

lo curricular por el Grupo logra la escritura de un documento debidamente consultado en un proceso de deliberación de acuerdo con las exigencias del contexto y a la altura de los implicados.

La categoría Temas discutidos nos muestra el dominio del código planeación en el sentido del diseño curricular. Este es el tema alrededor del cual gira la discusión. La presentación es una invitación a la implicación de los estudiantes. La fundamentación teórica consiste en evidenciar los supuestos científicos en los que se basa el Programa; se muestra la importancia del lenguaje en la adquisición de conocimientos. La justificación explica los motivos por los cuales se considera el Programa como un pilar de la formación básica en la formación de profesionales. Los objetivos son concretados en objetivos específicos a partir de los problemas detectados en la evaluación diagnóstica. La metodología propone un taller como el medio para experimentar, escribir y corregir los escritos a partir del proceso. La evaluación es un indicador que no examina el resultado sino que interviene en la planeación textualización y corrección de textos.

La categoría Acuerdos muestra como los profesores implicados se organicen en comisiones de trabajo y redactan los materiales que sustentan los acuerdos. En la tercera fase tiene como punto de partida dos documentos escritos con anterioridad. “Las visiones de los profesores” y “El objeto de estudio del diseño”.

4.4 CUARTA FASE DE ANÁLISIS

IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

En la cuarta fase de desarrollo de la investigación se da la implementación del Programa formativo. En ella se destacan la transformación final del Grupo de Ciencias de Lenguaje y la implicación de los estudiantes a través de canales específicos de participación. Otro aspecto es la observación de los componentes del Programa formativo en acción en el interior del aula de clase. Concluimos esta fase con la valoración que hacen los estudiantes a través de una entrevista semiestructurada. La

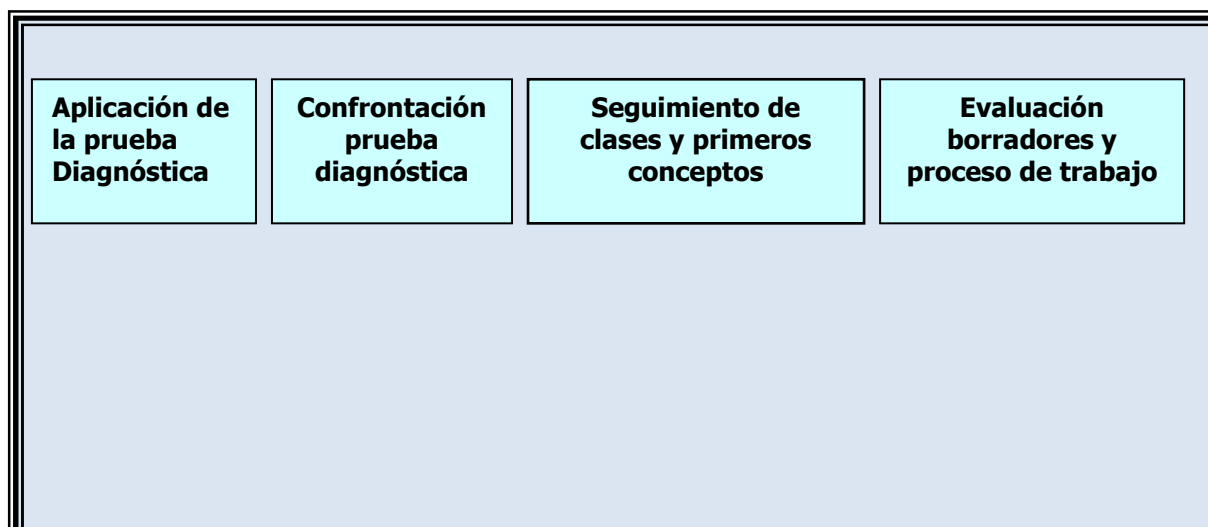
Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

descripción y explicación de los puntos anteriores constituyen los ejes de reflexión en este apartado final.

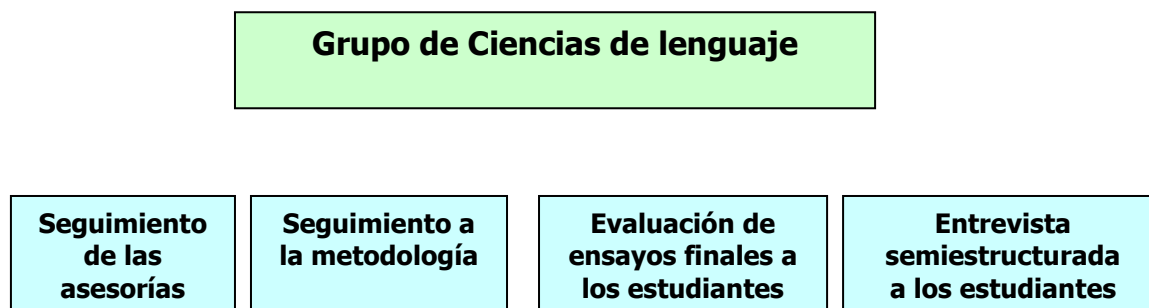
La fase de implementación es un análisis que está constituido por las actas 035 a 046 en las cuales partimos de la cuarta pregunta temática. ¿Cómo se implementó el Programa formativo? En esta última fase el estudio de caso tiene como soporte de los datos los informes de los profesores consignados en las actas; dos pruebas de seguimiento realizadas a los estudiantes en donde tiene lugar la implementación. Esta prueba de seguimiento es similar a la prueba diagnóstica. Se concluye el proceso de implementación con un informe final en el que se evalúa la actividad última del Programa la elaboración de un ensayo argumentativo. Y la valoración de los estudiantes mediante una entrevista semiestructurada.

4.4.1 Implementación del Programa formativo

El siguiente cuadro ilustra el proceso de implementación del Programa formativo.



Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones



Cuadro 42 Implementación del Programa formativo

En esta fase de análisis seguiremos manteniendo el mismo sistema de organización de los datos en categorías y códigos. El Programa comienza en veintidós cursos diferentes en enero del 2005, hasta diciembre del 2005. El Programa se implementó en 11 titulaciones con un total de 700 alumnos en 28 cursos los cuales se aplicó dando cumplimiento a la resolución 015 de diciembre 10 del 2004 del Consejo Académico.

Los cursos fueron dirigidos por profesores, miembros activos del Grupo de Ciencias del Lenguaje. La implementación del Programa formativo en comprensión y producción textual se produce con los mismos elementos de análisis. Recordemos que dentro de la plataforma deliberativa acordada a partir de la primera fase de investigación se mantenían una serie de acuerdos que era la hora de ver su funcionamiento en la práctica, con la presencia y la participación de los estudiantes al calor de las clases y con los instrumentos que largamente se prepararon para esta fase. Las actas siguen siendo el instrumento que da cuenta del seguimiento a todos los aspectos de la implementación. En las actas se consignan una serie de informes que en cada una de las reuniones se va deliberando de acuerdo con el objetivo de cada paso

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

de implementación, se discuten los temas y se logran los acuerdos en el contexto del proceso de implementación lo este determinando.

Los objetivos de la cuarta fase determinados por el Grupo los encontramos en el acta 037.

- Implicar efectivamente a los estudiantes mediante un proceso de concienciación de sus dificultades para leer y escribir textos de naturaleza argumentativa
- Lograr acuerdos a partir de la presentación del Programa formativo.
- Realizar las evaluaciones de seguimiento del Programa.
- Recoger informes de los profesores sobre aspectos puntuales del Programa tales como la metodología, la evaluación, las lecturas obligatorias y la evaluación.
- Realizar una valoración del Programa formativo de parte de los estudiantes del Impacto del Programa formativo a través de una entrevista semiestructurada una vez concluya el proceso de implementación

Actas	Categoría Objetivos	Códigos	Frecuencia
35	1 sustentar el Programa ante los estudiante	Información	I1=10
	2 Recoger opiniones sobre la presentación del Programa	Información	I1= 10
36	3 Recoger impresiones sobre la prueba diagnóstica	Información	I1=10
	4 Primera evaluación de actividades docentes.	Evaluación	Ev2=10
37	5 Evaluación de seguimiento de las asesorías individuales	Evaluación	Ev2=10
38	6 Primera evaluación de la metodología	Evaluación	Ev2=10
39	7 Primera evaluación de los borradores y carpetas de trabajo	Evaluación	Ev2=10
40	8 Preparar evaluación de final de semestre	Evaluación	Ev2=10
41	9 Diseñar prueba de final de semestre	Evaluación	Ev2=10
42	10 Aprobar informe cualitativo de seguimiento	Información	I1=10
43	11 Segunda valoración de seguimiento del Programa	Evaluación	Ev2=10
44	12 Reemplazar a 1	Organización	O2=9

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

	13 Segundo informe de seguimiento de las asesorías	Información	I1=10
45	13 Preparar evaluación final	Evaluación	Ev2=10
46	14 Redactar preguntas de una entrevista semiestructurada	Información	I1=10

Cuadro 43 Categoría Objetivos en la cuarta fase de análisis: implementación del Programa formativo

El primer contacto de los estudiantes con el Programa formativo es la sustentación del mismo por parte de sus docentes. Los comentarios de los estudiantes son un buen registro de inquietudes con que los inician su participación en el proceso de deliberación con los profesores. En el cuadro anterior perteneciente a la categoría Objetivos vemos que el dominio del código pertenece al de información. Como es apenas natural en una fase de implementación del Programa. Nos hemos basado en un sistema de informes que aparecen de manera sucesiva en las actas. Así como las evaluaciones verbales recogidas por el Grupo de diseño al proceso de implementación y a las evaluaciones propiamente dichas. Se trata indagar cómo opera el Programa sometido al conjunto de determinaciones del contexto educativo universitario.

4.4.2 El proceso de implicación de los estudiantes

La presentación del Programa es la materialización de un acuerdo que busca la participación organizada de los estudiantes en la fase final de la investigación. Nótese que en la primera fase se decía que el Programa había que llevarlo hasta implementación, ahora en la cuarta fase se cumple con lo acordado. Pero el Grupo asegura la eficacia de este acuerdo con la participación de los estudiantes en el proceso.

Se solicitó a los docentes del Grupo los informes solicitados y encomendados con las conclusiones siguientes:

- **Que el Programa de Comprensión y Producción Textual en la forma como fue presentado por los docentes del Programa cuenta con la colaboración**

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

y la implicación de los estudiantes con niveles de motivación muy positivos para el desarrollo del Programa

- **Existe conciencia y amplia claridad en la detectación de sus necesidades y la inclusión y su registro en la llamada plataforma deliberativa propuesta por Walter (1989) en el método Naturista de diseño.**
- **El haber partido de una prueba diagnóstica permitió tener un punto de partida más objetivo de las necesidades de los estudiantes y sirvió para el ejercicio de la toma de conciencia y de motivación en el inicio del Programa**
- **La implicación de los estudiantes constituye el cumplimiento de uno de los acuerdos más trascendentes en el proceso de diseño; el Programa debía contar con la participación de los estudiantes desde sus puntos de vista y como sujetos depositarios de los objetivos del Programa.**
- **Que los docentes nos comprometimos públicamente al desarrollo de un Programa con la colaboración de todos los implicados a partir de sus necesidades formativas y aportaciones en el rol que los distingue y caracteriza.**
- **La dinámica de la confrontación permanente con los actores más importantes y en el escenario específico del aula de clase, debe mantenerse cumpliendo los acuerdos, en los momentos, con los recursos acordados y la apropiación de los métodos y con los canales establecidos en este proceso de diseño.**
- **El estudio de caso que intentamos llevar a cabo dio cuenta de una actitud del Grupo de diseño en la que se hace más efectiva la relación con los estudiantes. Se participa con mayor claridad en la investigación y se desarrolla con seguridad el modelo elegido. Acta, 041, Categoría objetivos c. P: 10**

En general la opinión del Grupo de Ciencias del Lenguaje es que la evaluación diagnóstica cumple una función pedagógica determinante. Concienciar a los beneficiarios del Programa sobre sus dificultades al comprender y producir textos. La concertación realizada con los estudiantes da cuenta de una necesidad ineludible del Programa para su crecimiento académico

Estos son algunos testimonios extraídos de la confrontación de la prueba diagnóstica.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

<i>El texto del editorial del periódico el TIEMPO es bastante fácil pero fue una sorpresa que nos dijeran que teníamos que escribir un artículo sobre su contenido, nadie estaba preparado.</i>
<i>El texto trata muchas cosas al mismo tiempo y es difícil dar cuenta de la totalidad</i>
<i>A uno le parece el periódico dice lo mismo pero plantea cosas de fondo.</i>
<i>De manera improvisada es muy difícil escribir algo sobre un tema tan basto.</i>
<i>La mayoría de los estudiantes no sabemos organizar un texto.</i>
<i>Hay cosas en la evaluación con que los estudiare no contábamos. Como es las citas y la critica</i>
<i>Los estudiantes no estamos preparados para relacionar lo que leemos con otros textos</i>
<i>Escribir en la Universidad es muy complicado por que hay que ser critico y científico.</i>
<i>El texto del editorial del periódico el TIEMPO es bastante fácil pero fue una sorpresa que nos dijeran que teníamos que escribir un artículo sobre su contenido, nadie estaba preparado.</i>
<i>El texto trata muchas cosas al mismo tiempo y es difícil dar cuenta de la totalidad</i>
<i>A uno le parece el periódico dice lo mismo pero plantea cosas de fondo.</i>
<i>Los estudiantes no estamos preparados para relacionar lo que leemos con otros textos</i>
<i>La preparación recibida durante la educación no se preocupa por la escritura de textos argumentativos</i>
<i>No sabíamos que los textos hay que planificarlos, escribirlos y corregirlos</i>
<i>Acta, 37:149 Categoría Objetivos. Código: P12</i>

Cuadro 44 comentarios de los estudiantes sobre la prueba diagnóstica

Nos parecen muy pertinentes en el análisis como constancia de participación. Fueron recogidos en el acta 037, dadas su importancia y se quisieron dejar como testimonio representativo de las valoraciones de las estudiantes recogidas por los profesores.

La participación de los estudiantes en los anteriores enunciados es efectiva en la medida en que se recojan las inquietudes planteadas por ellos en el lenguaje en las proporcionan. Las inquietudes de los estudiantes expresan el sentido de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

su implicación y valoran el trabajo de implementación. Porque de lo contrario no dejará de ser un acto vacío que no produce aportaciones efectivas al diseño formativo. La participación de los estudiantes es real cuando son escuchados a partir de su contexto, en su lenguaje. Quien es valorado al margen de su contexto está siendo excluido y la participación es una asociación entre implicados. Se propicia la participación cuando se logran acuerdos, se cumplen y se respetan haciéndolos trascender en nuevos contextos que generan acciones que enriquecen la participación.

Los estudiantes hablan de sus dificultades, inquietudes, impresiones. Ellos justifican y explican sus errores y el colectivo docente presenta un Programa en el que implicándose hasta el logro de sus objetivos soluciona los problemas evidenciados en la prueba. La presentación del Programa es la apertura de un diálogo y un proceso de deliberación que propone diferentes acuerdos.

Con respecto a la lectura y la escritura como fundamento de la formación básica los profesores recogieron manifestaciones en el aula de clase. Niveles de pertinencia específicamente en el lenguaje en que fueron recogidos. No se trata de notas de campo de los profesores, sino de comentarios recogidos por los docentes que se quisieron dejar como constancia del proceso.

Profesor 6 *"Los estudiantes manifestaron no tener conocimiento sobre el contenido del concepto de formación básica al ser aclarado por el docente, hicieron saber que sentían gran inquietud por lo que sería esta nueva etapa de su vida"*

Profesor 4 *"Son conscientes de que se lee y se escribe muy mal".*

Profesor 3 *"Reconocen que sin la lectura y la escritura es muy difícil el crecimiento académico"*

Profesor 5 *"Que no saben aprender de textos leídos, escritos y escuchados."*

Profesor 9 *"Que los docentes de lenguaje son los más idóneos para tal propósito por su conocimiento del lenguaje y el manejo de los textos"*

Profesor 7 *"Los estudiantes no captan la magnitud de la lectura y la escritura en los procesos de investigación" Acta 038. Categoría Objetivos. Código P1*

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

En los anteriores enunciados extraídos del acta 038 podemos constatar acuerdos y implicaciones para el diseño. No se conocen los diferentes niveles de interpretación.

El profesor 8 informa. *La motivación en el Programa es buena a los estudiantes les ha gustado el diálogo que se ha establecido con ellos. También ven con simpatía las asesorías personales. La atención personalizada a partir de la evaluación diagnóstica y el propósito de escribir un ensayo digno del nivel universitario. Acta, 38: 156. Categoría Objetivos. Código P1*

No existe el concepto de intertextualidad, no se evidencia las nociones de adecuación textual, coherencia, cohesión y pertinencia semántica. La totalidad reconocen poseer muchas dificultades en la composición escrita el dominio de los recursos morfosintácticos. El Programa llama la atención de los estudiantes y su importancia. Lo reconocen como un conjunto de conocimientos y habilidades sin las cuales el ejercicio académico estaría condenado al fracaso. Los estudiantes admiten sus deficiencias, aprueban que los objetivos generales del Programa sean determinantes para el crecimiento académico. Los estudiantes reconocen que los contenidos que se construyen en relación directa con los objetivos específicos son importantes pero no alcanzan la racionalidad de lo que representan. La investigación es una actividad completamente novedosa en la cual no se capta la importancia de la lectura y la escritura para el desarrollo. El Grupo tiene una gran preocupación por varios factores en la implementación del Programa como es la motivación con que se recibió el curso propuesto ya que de ella dependen los niveles de implicación y participación en el mismo. Como se vera en las anotaciones siguientes el proceso de implicación de los estudiantes se mantiene en toda la fase de implementación.

El profesor 7, comenta: uno de los aspectos que yo más valoro en todo este proceso es la forma en que hemos mantenido el interés, por el Programa, así como los niveles de participación. Creo que la forma como hemos articulado la evaluación y las respuestas dadas en el Programa

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

mantiene una expectativa que por ahora no disminuye. Acta, 38: 156.

Categoría Objetivos. Código P1

Una preocupación dada en el interior del Grupo de docentes es el mantener la motivación y el interés por el Programa. El Grupo fue vigilante del desarrollo de dicha actitud y hoy se puede afirmar que con muy contadas excepciones la motivación en el Programa se mantuvo más o menos constante.

Veamos como se evidencia otros aspectos de la implementación del Programa al organizar los enunciados en las actas en la categoría Temas discutidos.

Actas	Categoría: Temas discutidos.	Códigos	Frecuencia
34	1 Aceptación del Programa 2 La asesoría personal	Información Planeación	I1=10 P2=9
35	3 Confrontación de los resultados de la prueba diagnóstica 4 La implicación de los estudiantes en el proceso de diseño	Evaluación Información	Ev2=10 I1= 10
36	5 Impacto de las primeras clases	Información	I1=10
37	6 El seguimiento a través de la asesorías personales	Información	I1=10
38	7 Evaluación parcial	Evaluación	Ev2=10
39	8 Evaluación de la metodología	Evaluación	Ev2=10
40	9 Evaluación de final de semestre	Evaluación	Ev2=10
41	10 Actividades de la prueba de final de semestre	Evaluación	Ev2=10
42	11 Resultados de la prueba de seguimiento	Información	I1=10
43	12 Confrontación de resultados con estudiantes	Información	I1=10
44	13La dirección del proyecto de diseño 14Segundo informe de asesorías.	Organización Información	O2=9 I1=10
45	15 Evaluación final del Programa	Evaluación	Ev2=10
46	16El impacto del Programa 17Capacitación del Grupo de diseño	Información Estudio	I1=10 E6=9

Cuadro 45 Categoría Temas discutidos en la cuarta fase de análisis: implementación del Programa.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

La observación de los temas discutidos muestra los ajustes realizados al Programa en acción. Dicha observación participante permitió determinar su eficacia, conocer los problemas en su implementación la forma de resolverlos.

4.4.3 La implementación de la metodología del Programa

La metodología constituyó motivo de deliberación en el seno del Grupo de diseño, pero en el momento en que se implementó hubo necesidad de hacer ajustes y precisiones, mostró limitaciones pero contó finalmente con la participación de los estudiantes. Veamos algunos testimonios extraídos de las actas en las cuales se reflexiona sobre la metodología.

El profesor 9 Los modelos que se basan en el proceso no fueron elaborados por verdaderos maestros que tenían a su cargo 216 alumnos, todos reclamando atención psicológica individual; uno se puede demorar hasta una tarde en un solo caso y eso lo pueden hacer los psicólogos con doble cita previa. Pero no los maestros.

Profesora 10 Para los estudiantes fue una sorpresa que se recogieran las carpetas para la revisión de los borradores de trabajo. No entienden los criterios de la evaluación cualitativa y proceden como es acostumbrado. Si no se trata de calificar con criterios de aprobado o no pues entonces que le pongan 5 a todo el mundo y ya. Las notas que se toman de las lecturas son muy incompletas y solo dos estudiantes las corrigieron; yo no encontré, síntesis, ni un solo resumen, algunas anotaciones sobre lo que se dice en las clases. Los escritos solo se hacen una sola vez y no se corrigen. Creo que la metodología funciona pero con más mecanismos de control en el aula de clase.

El profesor 4 Creo la intención metodológica de evaluar el proceso es un modelo que no es eficaz en nuestras condiciones.

Profesor 7 Hacer un recorrido por los borradores de trabajo es muy dispendioso ya lo decía el profesor 9 los modelos que se basan en el proceso no fueron elaborados por verdaderos maestro que tenían a su cargo 216 alumnos, todos reclamando atención psicológica individual. Acta 40:166 y

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

167. Categoría acuerdos. Código P1

Cuadro 46 Cuestionamientos sobre la metodología

Cuando se habló de convertir la clase en un taller a todos los integrantes nos pareció un acierto fácil de llevar a la práctica pero cuando llegó su implementación ejercitarlo resultó dificultoso. La metodología del Programa entra a ser puesta en cuestión como una decisión que no tuvo en cuenta las condiciones materiales en las que se trabaja.

Los docentes estábamos acostumbrados a dar las clases de manera magistral, ese era el modelo con que se planificaban los programas. Pero cuando corresponde individualizar la clase y desarrollarla con una serie de esfuerzos adicionales se reconocen problemas con respecto a la metodología. Había que planificar de una nueva forma, la naturaleza de los contenidos se entregaba de manera diferente. La dedicación y el dialogo con los estudiante para adquirir compromisos hace parte de la metodología. El Grupo en su proceso de deliberación entra a aconsejar cuatro estrategias de corrección.

1 Capacitarse para poner la metodología en práctica. Racionalizar los comportamientos realizados en clase, pedir consejo a compañeros con más experiencia.

2 Concienciar e implicar más a los estudiantes para hacer más conciente la participación en el proceso metodológico.

3 Organizar grupos de trabajo en los que se estimulará la corrección y evaluación entre estudiantes.

4 Estimular la evaluación basada en el proceso con explicaciones que muestren la comprensión del error como mucho más importante que el resultado. Acta, 40: 168 y 169. Categoría, Acuerdos. Código, P1,10

Las recomendaciones surten efecto como el resultado del asesoramiento colaborativo muy propio de los modelos prácticos sobre todo los deliberativos. Las recomendaciones son de naturaleza práctica para desarrollar de manera individual. La deliberación y el seguimiento del Programa generaron intercambio

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

de experiencias emulación entre docentes por el dominio de la metodología. Otra forma de enfrentar el problema era tener conciencia de la tradición de otras metodologías fundamentadas en los resultados.

En una segunda evaluación al proceso de implementación de la metodología realizada en el semestre siguiente se reconoce.

El profesor 6 *"La metodología se ha mejorado pero no se ha conseguido su dominio y autonomía por parte de los estudiantes. Hay necesidad de colocarle más iniciativa. Creo que hay que creer en la metodología, estar convencido de ella. Sólo así los estudiantes la pueden recoger y asimilarla*

El profesor 4 *Se ha mejorado pero seguimos en lo mismo se trabaja mucho.*

El profesor 2 *La metodología no tiene por que ser un problema, es cuestión de convertir la clase en un taller.*

El profesor 1 *sustentó. Yo creo en lo que dijo la profesora. No creemos mucho en la metodología y esa actitud la recogen los estudiantes en un proceso de empatía.*

El profesor 8 Yo creo que hay que insistir en lo que estamos haciendo, pero el problema hay que tratarlo. Estudiarlo en su momento. Acta 43. 194 Categoría Acuerdos. Código, P1

Profesor 6 *La metodología reclama de los docentes más trabajo adicional*

Profesor 5. *En cuanto al la metodología yo pienso que cambia en cada estudiantes y que a los docentes nos es muy difícil tener en cuenta cada uno de los procesos.*

Profesor 3 *La metodología propone un taller como espacio natural para desarrollar las clases. Lo que hay que lograr es que los estudiantes trabajen, que se impliquen en el proceso. Esto se hace en primer lugar creyendo en lo que se hace y en el trabajo de los estudiantes.*

El profesor 1 dice. *Los que deben trabajar son los estudiantes, los profesores deben estar vigilantes a las condiciones en las que se desarrolla el proceso de cada uno de los estudiantes. Esto se hace logrando acuerdos con los estudiantes y siendo consecuentes en el respeto por ellos.*

El profesor 9 *Yo opte por no revisar todo ese material me parece que con revisar algunas carpetas de trabajo es lo suficientemente representativo Con solo ver un cuaderno de los estudiantes y le digo que esta pasando en todos. Acta 040 :187. Categoría, Acuerdos. Código. P:10*

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Cuadro 47 Comentarios de los docentes sobre la metodología

Con respecto a este aspecto del diseño coexisten dos posturas en el seno del Grupo. Algunos problemas de evaluación y metodología requieren de más capacitación y el desarrollo de actitudes de parte de los docentes dentro del aula. La otra señala que gracias al sacrificio de los profesores agregando trabajo adicional se está cumpliendo con el Programa. El Grupo debe resolver con idoneidad los problemas de los cursos numerosos como una condición conocida desde antes y que hace parte de trabajo de diseño.

Las asesorías personales constituyen un ingrediente básico de la metodología. Ellas son una forma de participación y dialogo con los estudiantes, es un espacio en el cual se espera recoger información y estimular la participación en el Programa desde el punto de vista individual. Las asesorías individuales inicialmente se trataron de llevar a cabo. En ellas el Grupo esperaba hacer un seguimiento personalizado del Programa. Veamos los testimonios extraídos de las actas

Profesor 6 <i>Buena las asesorías son importantes, pero no deben ser para todo el mundo. Así es imposible.</i>

El profesor 4. <i>Las asesorías es un procedimiento que se puede hacer colectivo, se citan los estudiantes el sábado y se les da una clase.</i>
--

El profesor 1. <i>La asesoría es mucho más que eso. No es un trabajo adicional, es el complemento de la metodología.</i>

El profesor 3. <i>Claro, a partir de las asesorías se sigue el Programa desde el punto de vista individual. Acta, 44: 198. Categoría acuerdos. Código. Ev 10</i>

Cuadro 48 Comentarios de los profesores sobre las asesorías

Pero el exceso de trabajo y la no remuneración de esas labores adicionales por parte de la Universidad, hicieron que no se cumpliera con el objetivo, al menos de la forma en que estaba previsto. En el acta 044 se recibe el informe de seguimiento de asesorías; se dice que han tenido una transformación, se reconoce como interesante dentro del contexto en que se llevan a cabo en

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

comparación con los propósitos en que fue creada. Destacar los siguientes testimonios.

- *Que han sido desviadas hacia los estudiantes que presentan los casos de más atraso en los desempeños lectores y escritores.*
- *Que en la mayoría de los cursos se hacen colectivas y terminan siendo clases adicionales.*
- *Que dependen de la buena voluntad de los docentes porque no ha habido acuerdo con la decanatura administrativa para su correspondiente pago.*
- *Las evaluaciones de seguimiento se realizan en grupos de trabajo en escritura.*
- *Las fichas de trabajo en las asesorías a pesar de las variaciones se siguen llenando dando cuenta de la actividades que se realizan en ellas. Acta, 44: 198 Categoría Acuerdos. Código, P1;10*

Hemos señalado que las asesorías personales constituían un elemento trascendente en el diseño y en la investigación. La metodología es un aspecto complejo del Programa que debe ser asumido con más reposo y tranquilidad. El Grupo tiene inquietud por este elemento determinante en el diseño. Pero el proceso de implementación reclamaba la atención del Grupo en otros aspectos del diseño. Más adelante veremos la valoración que realizan los estudiantes de la metodología.

4.4.4 El seguimiento del Programa formativo

El seguimiento del Programa en la fase de implementación ha permitido mantener las mismas categorías y la uniformidad en los códigos que varían a veces en el contenido así como también en la frecuencia. El Grupo de Ciencias del Lenguaje realiza diversas consultas sobre aspectos puntuales del Programa en los que encuentra que la relación existente entre los temas deliberados y los acuerdos logrados tiene una continuidad. Veamos:

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Actas	Categoría Acuerdos	Códigos	Frecuencia
34	1 Conclusiones sobre la presentación del Programa 2 Instrumento para realizar asesorías	Información Planeación	I1=10 P2=10
35	3 La forma como participan los estudiantes	Información	I1=10
36	4 Evaluación de las primeras cinco semanas	Evaluación	EV2=10
37	5 Aplazamiento primer parcial	Organización	O2=10
38	6 Las recomendaciones para las asesorías 7 Acuerdo sobre evaluación	Organización Evaluación	O2=10 EV2=10
39	8 Conclusiones sobre la primera evaluación de seguimiento 9 Continuar con la metodología	Evaluación Planeación	EV2=10 P2=10
40	10 Continuar con el modelo de evaluación	Evaluación	EV2=10
41	11 Actividades de la evaluación de seguimiento	Evaluación	EV2=10
42	12 Informe cualitativo de seguimiento	Información	I1=10
43	13 Visitar consejos de facultad 14 Conclusiones de seguimiento	Organización Planeación	O2=10 P2=10
44	15 Reemplazo de 1 16 Aprobación informes de seguimiento asesorías	Organización Organización	O2=9 O2=10
45	17 Acuerdo sobre evaluación final	Evaluación	EV2=10
46	18 Acordar cuestionario sobre entrevista semiestructurada 19 Capacitación de docentes 20 Informe cualitativo evaluación final	Planeación Estudio Evaluación	P2=9 E6=9

Cuadro 49 Categoría Acuerdos en la cuarta fase de análisis: Implementación del Programa formativo

Lo más importante en el proceso de implementación que ocupa la cuarta fase del procesamiento de datos es el seguimiento del Programa. El código información nos va mostrando un ambiente de aceptación frente al Programa el cual llena de seguridad el Grupo de Ciencias del Lenguaje y sus transformaciones internas. El seguimiento constituye el objetivo básico del diseño en la fase de implementación, constituye su razón de ser. El Grupo

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

mantiene cuarto estrategias de seguimiento. Primero una evaluación de aspectos puntuales como la motivación hacia el Programa. Segundo la aprensión de conceptos y contenidos. Tercero, el seguimiento y evaluación de los borradores y carpetas de trabajo. Cuarto la evaluación de seguimiento Se realiza seguimiento a la eficacia del aprendizaje de ciertos conceptos fundamentales como prerrequisitos a habilidades. La observación permanente del proceso de lectura y escritura como se postulaba en la metodología. La observación análisis de las pruebas de seguimiento en las cuales se evaluaba el aspecto más determinante del Programa. El cumplimiento de los objetivos. Veamos algunos testimonios extraídos de las actas.

La profesora 3 *La prueba y los comentarios y análisis hechos en clase han rodeado a la asignatura de mucha motivación y eso es bueno siempre que los profesores estemos a la altura de las exigencias del Programa. Acta, 38: 158 a 159. Categoría Acuerdos. Código Ev;10*

El profesor 10 *La evaluación del concepto de escritura. Es demasiado simple escribir es decir lo que se piensa, en vez de hablar se escribe, ellos explica porque se escribe como se piensa. Escribir es decir lo que se dice oralmente todas las definiciones apunta hacia allá. Acta, 38: 158 a 159. Categoría Acuerdos. Código Ev;10*

El profesor 2 *En la secundaria solo existen los textos narrativos y las prácticas con textos expositivos son muy escasas y no las hacen los profesores de lenguaje, sino los de Filosofía y ciencias. Acta, 38: 158 a 159. Categoría Acuerdos. Código Ev;10*

El profesor 5 *Los estudiantes ahora creen que la lectura y la escritura son un tema muy serio en el campo de la ingeniería, en este momento se ellos han elaborado una serie de razones motivacionales sobre la lectura y la escritura en ingeniería. Acta, 38: 158 a 159. Categoría Acuerdos. Código Ev;10*

El profesor 6 *Si alguien tiene que leer es un abogado, si se pudiera definir la profesión de abogado les podría decir que el ejercicio del Derecho es leer, escribir y argumentar muy bien; Leer es decodificar un texto y escribir es codificar una situación. Acta, 38: 158 a 159*

El profesor 4 *Quedó muy bien definido el texto como fuente de conocimiento, la*

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

<i>escritura para participar como oyente valido. La lectura y la escritura como herramienta de estudio, todos esos tópicos cayeron muy bien. Acta, 38: 158 a 159. Categoría Acuerdos. Código Ev;10</i>
<i>El profesor 7 En cuanto la segunda unidad de la lectura y la escritura en la universidad contaron con muy buena acogida los conceptos de aprendizaje a través de la lectura y l a escritura; el tema de la investigación y la participación en comunidades académicas como interlocutor valido. Acta, 38: 158 a 159. Categoría Acuerdos. Código Ev;10</i>
<i>El profesor 9. El Programa llamó mucho la atención, las herramientas para estudiar son muy beneficiosas, la fama en Medicina es que comienzan dos cursos y en el tercero o cuarto semestre han desertado más de la mitad. Los informes de laboratorio y las prácticas de campo son una fuente de fracaso. Acta, 38: 158 a 159 Categoría Acuerdos. Código Ev;10</i>
<i>El profesor 1 informa que la mayoría confiesan que no sabrían sacar conceptos de la lectura y menos argumentos; todos manifiestan tener problemas al escribir porque nunca se lo han planteado de manera seria. En la segunda unidad porque es diferente la lectura y a escritura en la universidad llegó muy bien. Acta, 38: 158 a 159. Categoría Acuerdos. Código Ev;10</i>

Cuadro 50. Testimonios del seguimiento el Programa

El haber partido de una prueba diagnóstica permitió tener una visión más objetiva de las necesidades de los estudiantes y sirvió para el ejercicio de la toma de conciencia y de principio motivador en el inicio del Programa. Recoger las opiniones de los estudiantes constituyó el cumplimiento de uno de los acuerdos más trascendentes en el proceso de diseño. El Programa contó con la participación de los estudiantes desde sus puntos de vista y como sujetos beneficiarios de los objetivos del Programa. Que los docentes se comprometieron públicamente al desarrollo de un Programa con la colaboración de todos los implicados desde sus puntos de vista y aportaciones en el rol que los distingue y caracteriza.

La dinámica de la confrontación permanente con los actores más importantes y en el escenario específico del aula de clase, debe mantenerse cumpliendo los

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

acuerdos. La apropiación de los métodos y con los canales establecidos en este proceso de diseño funciona cuando los docentes estamos solidamente preparados para asumir los retos de la implementación reclama. Las acomodaciones en torno al Programa se dan en el aula de clase al frente de los estudiantes, y allí se deben asumir sin traicionar lo acordado por el Grupo de Ciencias del Lenguaje en la deliberación.

4.4.5 El seguimiento de la evaluación

La evaluación es uno de los elementos del diseño del Programa formativo en el cual el Grupo de Ciencias del Lenguaje ha dado un salto cualitativo al pasar de la evaluación sumativa a la evaluación fundamentada en el proceso. Ha pasado de manera individual y colectiva de la evaluación sumativa a la formativa a través de muchas discusiones internas y en la práctica dentro del salón de clase se han realizado con gran esfuerzo enfrentando las dificultades presentadas. El Grupo acuerda una evaluación de seguimiento en la que se determinan unos objetivos que recogen las expectativas de la implementación.

- ***Determinar los logros alcanzados por el Programa formativo en su implementación.***
- ***Evaluar la aprensión de conceptos, habilidades y actitudes en el ejercicio de la comprensión y la producción textual.***
- ***Cumplir con la normativa institucional de realizar dos evaluaciones parciales y una final.***
- ***Realizar una evaluación sobre la implementación del Programa Formativo.***
- ***Recoger las aportaciones de los estudiantes al Programa formativo en Comprensión y Producción Textual. Acta 39: 163. Categoría acuerdos. Código, Ev; 10***

En esta fase se acuerda una evaluación basada en el mismo modelo de evaluación que el Grupo ha concebido en la cual se hace un seguimiento de la lectura y la escritura en una sola prueba. En dicha evaluación las variables a

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

calificar ya han sido discutidas con anterioridad. Se tiene experiencia en el diseño de actividades para una prueba de esa naturaleza. Existe un instrumento para su calificación cualitativa en la cual se cuenta experiencia y de acuerdo con los criterios de seguimiento se debe producir una calificación e informar a la oficina de control y registro. Del informe cualitativo queremos destacar las siguientes observaciones del informe interno de dicha prueba.

"Cuando se escriben textos a partir de la lectura de otros es fácil observar operaciones cognitivas. Formular definiciones, aproximadas de conceptos y establecer relaciones entre los mismos con la finalidad de observarlos con mayor claridad. Cuando se parte de otras lecturas se pueden incorporar aspectos denotativos para favorecer la comprensión como los ejemplos y comparaciones, mejorando las características interiores y exteriores del texto. La ubicación de su funcionalidad, explicando las condiciones de su entorno referencial al destinatario para llamar su atención en un tópico que va ser relevante en el escrito. Anexos Informes 209 Categoría Acuerdos. Código Ev;10

Lo observado en la prueba diagnóstica determinaba que los estudiantes entendían pequeños apartes del texto. Estos no eran relacionados con la totalidad del escrito llegando a interpretaciones parciales y en ocasiones distorsionadas con respecto a la totalidad del sentido del texto. Se evidencia una capacidad de inferencia en la extracción de ideas y enunciados extraídos de los textos y algunas inquietudes en enfrentar críticamente los planteamientos del texto.

"El manejo de la intertextualidad se enfrenta con la escasez de la enciclopedia cultural de los estudiantes, no basta con saber que se lee con los textos que tengo en la conciencia. Pero la racionalidad que operada en los estudiantes cuando se enfrentan a cualquier texto no se puede resolver en unas pocas clases, al Grupo le debe servir de reflexión que algunos relacionaron lo leído con otros textos sólo que con textos muy pobres o de los cuales no se sacó la relevancia suficiente" (Ver anexos: informe cualitativo de la prueba, acta 043:190)

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

El manejo de la intertextualidad sigue siendo un problema no asumido aun por los estudiantes o utilizado muy precariamente. Cuando los estudiantes se enfrentan a un texto no lo hacen de manera activa, hacerlo constituye una estrategia cognitiva que consiste en tener claridad sobre lo que ya se sabe acerca de lo que se esta leyendo. La intertextualidad interviene como una operación cognitiva en la que se tiene conciencia de lo que se conoce. El lector avezado tiene la certeza que se lee desde los textos que habitan en su enciclopedia cultural. Leer es confrontar lo que el texto sabe con los conocimientos del lector. Pero cuando no se tiene la seguridad de ser un activista de la lectura dicha confrontación no se da. El informe cualitativo da cuenta de este problema.

En el manejo de las adecuaciones textuales quien escribe escoge los significados para generar sentido para quien lo va a leer. Los estudiantes no han pensado sobre la intencionalidad al escribir su composición escrita. En la mayoría de las ocasiones no lo han logrado por falta de un proceso de maduración reflexiva en el cual la intención se procesa hasta lograr la racionalidad que le permita una organización de argumentos consistentes. En las anotaciones de la comisión redactora del informe de seguimiento de la intervención pedagógica del programa en las necesidades formativas de los estudiantes se afirma:

"Existe conocimientos muy bien memorizados sobre la intención con que se escribe pero la carencia de recursos textuales hace que se abran una expectativas de significación. Pero dejan esperando al lector a que se desarrolle lo propuesto o que se componga con planteamientos muy pobres. Las limitaciones de un espacio de tres horas semanales tampoco, sólo con un diccionario de usos del lenguaje nos brinda las condiciones óptimas para que se propicie la apropiación de actos del habla que una vez desarrollas se plasmen de manera coherente en un texto de forma pertinente" (Ver informe cualitativo de seguimiento, acta 043:191 y 192.Categoría. Acuerdos. Código, Ev;10

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

La estructura textual hace que en un escrito determinado organice lo que quiere decir. Solo lectores consagrados con experiencias múltiples y a partir de diversos ensayos logran estructuras satisfactorias logrando niveles de cohesión y coherencia textual. Existe la tendencia muy ingenua de organizar en estructuras muy simples cómo textualizar el escrito en tres párrafos correspondiente a tres ideas distintas en las cuales la final corresponde a las conclusiones.

En el análisis del nivel morfosintáctico el informe consigna los siguientes comentarios. Los textos fueron revisados minuciosamente teniendo como texto de apoyo el diccionario aunque se siguen presentando algunos problemas de acentuación y el manejo de los signos de puntuación. Se observaron deficiencias en el manejo de ciertas inflexiones verbales y la construcción de frases compuestas subordinadas

El proceso de evaluación continúa en otros mecanismos de evaluación como son el seguimiento de las carpetas y borradores de trabajo. A pesar de las dificultades iniciales en los docentes y en los estudiantes este tipo de evaluación formativa se fue asumiendo por parte de los implicados

Continuar con la implementación del Programa formativo de dos semestres de Comprensión y Producción Textual para cada uno de los estudiantes que así lo ameriten.

Realizar un seguimiento personalizado, en una programación de entrevistas y asesorías a cada uno de los estudiantes que asuma las asesorías según el caso lo amerite. La mayoría de los estudiantes se ha comprometido en el proceso en los grupos de trabajo.

Preparar la evaluación final de periodo desde el primer día de clase de tal forma que el Programa pueda mostrar resultados palpables en la escritura de un ensayo

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Se aprobó rendir este informe ante los estudiantes, los comités de carrera como cumplimiento a un compromiso determinado en el proyecto de investigación. Acta43:193. Categoría. Acuerdos .Código, Ev;10

4.4.5.1 Interpretación de resultados de la prueba final

En un proceso de implementación como el que nos encontramos los resultados de la prueba final merecen un tratamiento especial. En ellos se condensan de manera clara los resultados en torno al objetivo general del Programa. Hacer de los estudiantes mejores y más eficientes lectores y productores de textos.

En el acta 045 se determinan por escrito las condiciones para la presentación de la evaluación final, que contiene los siguientes puntos.

"Elabore un ensayo a partir del texto editorial del Periódico el tiempo TIERRA, GUERRA Y "PARAS" (Editorial EL TIEMPO). A partir de su lectura desarrolle un ensayo que tenga las siguientes características

- 1. El texto debe cumplir los tres pasos recomendados en la elaboración de un escrito: planeación, textualización y corrección.***
- 2. El ensayo no deberá pasar los límites de una página.***
- 3. El trabajo final deberá recoger la totalidad interpretativa de editorial.***
- 4. El ensayo presentado hará uso de los recursos de intertextualidad***
- 5. Tendrá una adecuación textual pertinente.***
- 6. Hará uso de los recursos de la Macroestructura textual.***
- 7. Utilizará los recursos morfosintácticos que le resulten necesarios.***
- 8. Será entregado en la fecha de la evaluación 27 de noviembre de 2005. Acta 46:203 Categoría Acuerdos. Código, Ev=10***

Dentro del contexto de la evaluación formativa había la necesidad de establecer unas reglas de juego claras con los estudiantes que permitiera conciliar en lo posible las exigencias de la Universidad y las otras asignaturas sobre lo mínimo para ser aprobado o desaprobado. La impresión que recibe el lector del informe cualitativo es altamente positiva. Si se comparan los dos extremos, el momento

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

de la prueba diagnóstica con los ensayos presentado por los estudiantes como prueba final.

Veamos una síntesis de los resultados de la última evaluación el cual se muestra la manera como fueron modificadas las variables en los escritos de manera cualitativa en el proceso de intervención pedagógica en un Programa de Comprensión y Producción Textual en la Universidad Santiago de Cali. Este proceso de evaluación lo podemos sintetizar de la siguiente manera.

La construcción de significados *La comprensión literal es bien establecida en diferentes operaciones de interpretación relacionando las significaciones con la que configura el sentido con el micro universo semántico del texto original. Los mejores ensayos alcanzan a desarrollar posturas críticas construidas en la confrontación textual con lo que piensan los estudiantes.*

Manejo de la intertextualidad *Se hacen comentarios y citas que son argumentados en el sentido general del texto. Otra forma de la presencia de la intertextualidad es la presencia de situaciones sintetizadas en los ensayos. Se hace evidente la presencia de nuevos textos en la nueva realidad textual concretada en la textualización de los ensayos.*

Adecuaciones textuales *Es notable que el contexto de enunciación haya sido enriquecido por las lecturas, consultas y discusiones en los grupos de trabajo que han generado búsquedas significativas, matizando la intención de lo que se quiere decir con mayores niveles de precisión, connotación y coherencia interna*

La organización textual *La coherencia y la cohesión dentro de un escrito es apropiada, conecta de manera apropiada ideas, argumentos, causas, consecuencias dentro de un mismo proyecto textual.*

Recursos morfosintácticos *En la construcción de la microestructura textual se ha recurrido a la recuperación de los hallazgos con los que se describe las normativas. Informe cualitativo final. Acta, 46:203 Categoría Acuerdos. Código*

La síntesis que a continuación presentamos constituye el resultado final de una prueba que consistió en la elaboración de un ensayo de naturaleza

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

argumentativa que asumió del contexto generado por el Programa las siguientes condiciones.

1. No se partió del mismo texto utilizado en la detección de las necesidades formativas.

2. Se realizó un proceso de concienciación e implicación con los estudiantes tendiente a superar con la construcción de un nuevo escrito los errores cometidos en la prueba inicial.

3. Se determinaron unas reglas de juego claras para el ejercicio de la evaluación

4. Se realizó un proceso de mediación pedagógica en la construcción de los ensayos

Si establecemos una comparación de los enunciados más elocuentes de ambas pruebas tenemos.

Evaluación diagnóstica	Evaluación final
No establecen una comprensión literal, con escasos niveles de interpretación	La comprensión literal es bien establecida en diferentes operaciones de interpretación
No son evocados ni mucho menos transcritos otros textos que complementarían una lectura crítica e inquisitivas del texto leído	Se hacen comentarios y citas que son argumentados en el sentido general del texto y pertinencia con lo argumentado.
No identifican con precisión cuál es su intención al realizar un escrito. Porque la utilización de la enciclopedia cultural es escasa.	Es notable que el contexto de enunciación haya sido enriquecido por las lecturas, consultas y discusiones en los grupos de trabajo
No saben construir argumentos, ni sustentarlos a través de premisas y conclusiones que fundamenten lo escrito.	La coherencia y la cohesión dentro de un escrito es apropiada, conecta de manera inteligente las ideas
No existe uso de las normas más elementales de construcción morfosintáctica. Ortográfica y léxica.	Se ha asumido la corrección ortográfica y léxica en los procesos de construcción textual

Cuadro 51 Comparativo de los resultados de la prueba diagnóstica y la prueba final

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Es evidente el contraste que se puede establecer entre los textos producidos por los estudiantes en la prueba diagnóstica y lo consignado en el informe cualitativo que evalúa los escritos en la prueba final.

- 1. La evaluación formativa permitió hacer reiteradas correcciones en algunos casos no dando el aprobado en la evaluación hasta la consecución del texto definitivo.**
- 2. Algunos ensayos dejan dudas al ser leídos, presentan y expresan, ideas, citas y demostraciones son muy parecidos.**
- 3. Algunos ensayos podrían desarrollar otros puntos de vista que no se profundizaron en el escrito mostrando una coherencia que supera mucho la anterior presentada en la prueba diagnóstica pero que podía ser profundizada, pero la falta de tiempo no lo permitió.**
- 4. Que algunos estudiantes manifestaron cierta desmotivación por el texto a partir del cual se utilizó como punto de partida y hubiesen preferido escribir otro ensayo**
- 5. Que algunos estudiantes se conformaron con la aprobación del ensayo y abandonaron el propósito de escribir un ensayo mejor justificándose en que el ensayo solicitado no era de su interés (Ver anexos. Informe cualitativo final y Acta 046:209).**

La intervención pedagógica realizada por el Grupo de Ciencias del Lenguaje deja ver que la concienciación realizada en la prueba diagnóstica a permitido enfrentar los diversos problemas de comprensión y producción textual y a partir de allí desarrollar estrategias que ahora muestran sus resultados. Los conceptos aportados en las clases han permitido apropiarse herramientas útiles para la construcción de textos. Los talleres realizados en clase han desarrollado una serie de recursos ágiles y con resultados a la vista. El seguimiento a las carpetas y borradores de trabajo han facilitado un proceso de mediación pedagógica eficaz en la corrección de textos. El seguimiento de la evaluación en los modelos de evaluación formativa centrada en el proceso evidencian resultados altamente satisfactorios.

No obstante el Grupo deja constancia de las condiciones contextuales en las cuales se lograron los resultados. Veamos las constancias anotadas por el

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Grupo. Advertimos un proceso de intervención pedagógica altamente exitoso. No obstante resulta pertinente dejar dos interrogantes planteados.

El proceso de mediación pedagógica con los estudiantes que participaron del Programa desde que se hizo entrega de los resultados de la prueba diagnóstica. En ella se evidencian las necesidades formativas que justifican y su implementación y durante dos semestres se ha trabajado sin escatimar esfuerzo para lograr los objetivos hoy alcanzados. Se realizaron lecturas, se corrigieron borradores de trabajo, organizaron grupos de discusión y corrección, se realizaron asesorías individuales y colectivas sin las cuales no hubiese sido posible el alcance de los resultados que ahora presentamos ¿Cómo leerán y escribirán en adelante los estudiantes sin que medie un proceso de intervención pedagógica altamente coordinado y exigente?

Los resultados del proceso ahora alcanzados son producto de la iniciativa individual y la implicación de los docentes del Grupo de diseño. Los profesores son quienes convencidos de un proceso deliberativo de diseño volcaron toda su energía y capacidad de trabajo en la voluntad de sacar los objetivos propuestos a costa de sacrificio e iniciativa personal. Pero aún así creemos que el propio Programa debe de tener los elementos que permita un trabajo en condiciones normales mostrando sus resultados y niveles de innovación pedagógica.

Esta fase se realiza fundamentalmente dentro de las aulas y las reuniones de deliberación del Grupo a través de un sistema de informes y evaluaciones registrado en las actas correspondientes al proceso de implementación. Durante la fase de implementación del Programa se realizaron una evaluación de seguimiento, se evaluaron las carpetas y borradores de los estudiantes.

En esta fase: se confrontan los resultados de la prueba diagnóstica, la presentación del Programa, el seguimiento de las primeras clases; la evaluación de borradores de trabajo; el informe de metodología; el seguimiento de las asesorías; el informe cualitativo final y la recolección de una entrevista semiestructurada.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

4.4.6 Análisis de la entrevista semiestructurada

El proceso de implementación concluye con la realización de una entrevista semiestructurada aplicada a un grupo de estudiantes. Este instrumento constituye la última aportación de los estudiantes en el proceso de implementación del Programa. Los objetivos discutidos para la entrevista semiestructurada fueron los siguientes:

- **Indagar sobre el cumplimiento de los objetivos generales.**
- **Establecer la utilidad del Programa en el estudio.**
- **Determinar como fue asumida la metodología por parte de los estudiantes.**
- **Evaluar las lecturas obligatorias desde el punto de vista de los estudiantes.**
- **Valorar la evaluación a partir de la mirada de los estudiantes**
- **Recoger críticas y recomendaciones de los estudiantes acta 046:204.Categoría. Acuerdos. Código. Ev;10**

La entrevista semiestructurada fue discutida en el seno del Grupo de Ciencias de Lenguaje; se preparó colectivamente y se escogió un curso como lo suficientemente representativo de los 22 donde el Programa se implementó. El Grupo de docentes lo consideró representativo por el número de estudiantes, edad, distribución de género y procedencia académica. La entrevista fue contestada por 36 estudiantes de manera completa de un total de 40 en las que hubo cuatro sin contestar. Tres incompletas y una sin ninguna aportación. Esta es la razón por la que siempre aparecen en los cuadros 36 respuestas para cada una de las 8 preguntas que establece el instrumento.

Siguiendo el procesamiento de datos en el estudio de caso aportado por Stake, (1998) hemos extraído las respuestas de los estudiantes entrevistados y realizando una lectura categorizada de la respuesta número 1 en el siguiente cuadro en el que se enuncian las preguntas y se categorizar las 36 respuestas de la muestra.

Pregunta: ¿Qué ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?	C 1	C 2	C 3
---	------------	------------	------------

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

1 A mi me gustó porque el colegio donde yo venía no se le da mucha importancia al español cambiamos cuatro veces de profesor en todo el año. No se leía y escribía menos. La lectura en la Universidad vale la pena.		X	
2 Esta materia es muy importante para un estudiante que hace su ingreso a la Universidad; uno no sabe que es lo que tiene que hacer apenas llega aquí, me refiero a que los conocimientos sobre la lectura y la escritura que se imparten en la escuela secundaria no son suficientes para el ingreso a la universidad; aquí aprende uno a pensar sobre el conocimiento, a entender textos muy complejos y organizar la información. Estar en la Universidad es saber presentar trabajos bien escritos, a mi la escritura me caía mal, me enfermaba saber que tenía que escribir. Ahora sé que es posible. El Programa es bueno			X
3 Esta materia es muy importante para un estudiante que hace su ingreso a la Universidad; uno no sabe como se estudia, ni cómo se aprende; aquí aprende uno a pensar sobre el conocimiento, y eso se aprende en la discusión, organizando la información. Estar en la universidad es saber presentar bien escritos los materiales Ahora se que es posible. El Programa te da la mano.			X
4 El Programa es muy bueno a mí me gustó porque una aprende cosas que yo no sabía. Una aprende a ser independiente a tener autonomía, a consultar en la biblioteca, a leer revistas de enfermería y aprovechar el tiempo en lo que a una le gusta. Yo he copiado una cantidad de cosas en el computador por que sé que me van a servir.			X
5 El Programa de Comprensión y Producción Textual sirve mucho cuando no se viene con preparación a la Universidad, sobre todo si uno viene de un colegio donde se enseñaba poco como son los colegios comerciales. La mayoría de las niñas no quiere entrar a la Universidad y una le da mucho miedo fracasar.		X	
6 A mi el Programa me encantó porque se encarga de decirle que esta en la Universidad y que aquí la lectura y la escritura es diferente y te prepara para ese reto. En esta universidad el primer año es definitivo. Si una logra pasar el primer año ya coge el ritmo del estudio y termina la carrera. El programa es bueno porque te enseña a estudiar por tu propia cuenta y eso significa autonomía.			X
7 El Programa de lectura y escritura sirve mucho cuando estas en la Universidad; uno no sabe que le va a parar en ella y el Programa lo mete y le da herramientas como la lectura de textos de enfermería y escribir informes con buenos argumentos.			X
8 El Programa ha significado mucho porque en él aprendimos mucho de los dos docentes que lo dirigieron. La lectura es algo muy duro cuando se trate de leer ciencia con mucha más razón escribirla. Cuando se busca aprender de la lectura las cosas son más complejas de lo que uno se imagina cuando esta en la secundaria.			X
9 A mi me gustó mucho el Programa porque yo no tenía ni idea de lo que era leer y escribir en la universidad. Lo que aprendí es que es muy diferente porque se trata de aprender a conseguir conocimientos y eso no es fácil. Leer para investigar y luego escribir.			X
10 Lo que ha significado en mi vida el Programa es que gané el semestre no me tocó habilitar ninguna y todo gracias a que la materia sirve mucho para asistir a las clases en la Universidad		X	
11 El Programa a mi me parece bueno así como esta, allí yo aprendí mucho. La lectura y la escritura siempre han sido duras para mí. Es algo que yo rechazaba en el colegio donde yo estudiaba.			X
12 La materia es buena porque a uno le sirve la evaluación para ser conciente del bajo nivel en lectura y escritura que uno trae de la secundaria. Te muestran que la lectura y la escritura son diferentes en la Universidad, los libros son muy abundantes y complicados y escribir aquí tiene su cuento.			X
13 La materia de comprensión y producción textual aporta mucho en la formación de una como estudiante que es. Poder leer y escribir mejor es algo que te ayuda.		X	
14 El Programa me aportó mucho, yo estaba muy desubicada, sólo sabía que había entrado a estudiar enfermería y no tenía idea de la lectura y la escritura.		X	
15 Así como va la materia va bien, en la universidad la cosa es bastante fuerte con el estudio y nosotras no estamos acostumbradas a tanto compromiso académico, todo basado en lecturas muy pesadas y escribiendo informes.			X
16 El Programa ha significado mucho para mí. Porque la Universidad recibe muchas personas todas las que le solicitan la matricula, pero lo difícil es mantenerse en ella con buen rendimiento académico. Esta materia te ayuda a ubicarte en la Universidad. Sobre la complejidad de los temas que hay que leer lo complicado de la escritura. Usted se siente en la universidad porque esta asistiendo a un curso de Comprensión y producción textual.			X
17 El Programa es de lo mejor, antes no contábamos con esta materia y muchos		X	

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

compañeros fracasaban en el primero y el segundo semestre que es donde se quema la gente. Ahora esta materia ayuda a que los estudiantes les resulten mejor.			
18 El Programa de lectura y escritura es bueno, porque la lectura y la escritura es lo más importante en la Universidad y en esta clase se aprende a escribir de la manera más digna. Una no puede escribir cualquier cosa y aprender a fundamentar lo que se escribe es un proceso difícil porque hay que investigar para que lo que escrito sea serio.			X
19 El Programa ha significado en todas las materias que nos han enseñado en este semestre por que en todas leer y escribir es cuestión básica.			X
20 Yo he participado muy bien en el Programa de escritura, nunca había escrito nada y ahora escribí un artículo, una intervención seria, yo el ensayo lo investigué y lo corregí como se debe.			X
21 A mi me ha ido muy bien en está materia, siempre me ha gustado la lectura y la escritura pero sólo había leído artículos de superación que a una le sirven mucho en la vida.			X
22 Esta materia significa mucho para mí. En toda mi vida he tenido problemas con la lectura y sobre todo con la escritura. El Programa es ideal para enfrentar y ayudarse en esos problemas. Porque para yo llegar a la Universidad he tenido que pasar por muchas cosas y una no esta preparado.			X
23 El Programa esta muy bien fundamentado por que conocen los errores de los estudiantes y te hacen concientes de ellos en la primera evaluación. Uno cree que sabe leer y escribir pero cuando le colocan una lectura de las que se suele leer en la Universidad y escribir sobre ella un párrafo con todas las exigencias académicas entonces se manifiesta nuestra ignorancia en lectura y escritura			X
24 El Programa de comprensión y producción textual constituye una ayuda para todos los estudiantes que entramos a la Universidad. Las estudiantes no traemos bases en lectura y en escritura.			X
25 El programa es bueno porque tiene gran utilidad en el estudio universitario. Si no lees y sabes escribir no se puede salir adelante en la Universidad sobre todo si estudias enfermería. Los temas de salud son muy enredados y sino los sabes organizar fracasas.			X
26 El Programa me favoreció mucho porque yo no tenía bases en lectura y en escritura.		X	
27 Yo participe muy bien, en esta clase, me ayudaron mucho. Porque cuando una llega a la Universidad no sabe lo que le espera. La lectura es una actividad académica muy seria en un medio bastante exigente. La escritura es mucho más difícil y hay que escribir porque si no participas en las clases es como si no existieras, si no escribís no puedes ser evaluado en ninguna materia.			X
28 No a todos los profesores les gusta ser evaluados pero eso es muy sano. El Programa es bueno porque se necesita. Aquí llegamos sin saber leer ni escribir en el nivel universitario. Entonces hay que ver la materia	x		
29 Para mi ha significado mucho por el Programa sigo aquí en la Universidad y si Dios me ayuda voy a ser una buena enfermera. Cuando una llega aquí no sabe lo que le espera. Veníamos muy mal acostumbrados de la secundaria con lo de los logros académicos y la Universidad es otra cosa.			X
30 Para mi significó sentirme en la Universidad, cuando yo me ubique fue cuando advertí que la lectura y la escritura eran habilidades muy serias no como en la enseñanza secundaria		x	
31 Significa que ahora aprendo más porque leer y escribir textos complejos es saber participar en la sociedad del conocimiento			X
32 Esta materia me gusto. Uno llega muy desprevenido a la Universidad y no sabe lo que le espera. Cuando el profesor 1 llego y nos solicitó que escribiéramos un artículo sobre los paramilitares y los "narcos" escribí lo que se vino a la cabeza y la calificación es un aterrizaje forzoso pero mire como terminamos el curso. Escribimos un ensayo corto pero sustancioso bien investigado con consultas en revistas originales.			X
33 El Programa significó la seguridad de continuar en la Universidad, en el colegio donde o vengo es industrial lo más importante es el taller y como son técnicos no se le da importancia de al español. Se lee y e escribe poco			X
34 Yo llegue a la conclusión que es muy importante en el proceso formativo que viene una a realizar a la Universidad. Sin habilidad para la lectura y la escritura no puede haber academia universitaria		x	
35 A mí si me gustó mucho. Porque una no tiene conciencia de lo que es la Universidad, hasta que esta aquí no comienza a leer lo que tiene que estudiar y a escribir lo que le toca. Por eso acepté el requisito	x		
36 Participar en esta clase fue bueno para mí, encontré una clase de profesores distintos. Son docentes muy comprensivos que saben que una tiene problemas y le ayudan.			X

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Respuestas analizadas	2	9	25
-----------------------	---	---	----

Cuadro 52 Entrevista semiestructurada. Respuesta 1

Al leer de manera organizada todas las respuestas de los estudiantes observamos ciertas regularidades, que nos determinan que se pueden clasificar al agruparse en clases. Siguiendo las recomendaciones del esquema de análisis recogido de Stake (1998) para el análisis de los contenidos de la entrevista semiestructurada Es posible reconocer tres clases de respuestas.

Siguiendo las recomendaciones de la lectura agrupada de las respuestas las podemos categorizar en tres grupos así:

C1= Aceptación del Programa como un requisito académico el cual es indispensable cursar.

C2= Aceptación con una justificación académica del Programa formativo. Estas respuestas han encontrado una justificación académica del Programa, es posible sustentarla mediante razones en las que se amerita el diseño.

C3= Aceptación del Programa con una justificación significativa más allá de las implicaciones previstas en los objetivos del Programa.

Estas respuestas han encontrado una justificación académica del Programa, es posible sustentirlas mediante razones en las que se amerita el diseño. Pero llama la atención en este conjunto de respuestas no previstas por el Programa y que están más allá de las justificaciones académicas en tanto que se presentan como aprendizajes significativos. La simple cuantificación nos conduce a la conclusión: el Programa mantuvo desde el primer momento una aceptación que según las respuestas de los estudiantes podemos considerarla en tres niveles:

El primero C1 es mínimo en el cual se participó en el Programa porque se trataba de un requisito en los que se muestra muy evidente en las respuestas 28 y 35 (Ver cuadro anterior).

Estas razones son un conjunto de argumentaciones que estaban previstas a partir de que el diseño comienza a configurarse en las deliberaciones

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

desarrolladas por el Grupo. La mayor parte de las respuestas muestran una dimensión más relevante en el sentido de aprendizaje significativo (Ausubell, 1987). Vemos aparecer justificaciones en las cuales el razonamiento desborda las dimensiones del cumplimiento académico para asumir una dimensión formativa más profunda.

“A mi el Programa me encantó porque se encarga de decirle que esta en la universidad y que aquí la lectura y la escritura es diferente y te prepara para ese reto. En esta Universidad el primer año es definitivo. Si una logra pasar el primer año ya coge el ritmo del estudio y termina la carrera. El Programa es bueno por te enseña a estudiar por tu propia cuenta y eso significa autonomía”(Ver cuadro anterior respuesta 6)

Es muy evidente que esta respuesta coincide en sus términos con los objetivos generales de formación básica en las que se es poseedor de las competencias que lo conviertan en un profesional.

Vemos en este tipo de respuestas la culminación de un proceso en el cual se reconocen las aportaciones significativas del Programa. Primero el reconocimiento de la lectura y escritura como fundamentos del aprendizaje. Segundo, se reconocen las implicaciones entre la lectura y la escritura como recursos de participación en la convivencia y en la vida académica. Y tercero el reconocimiento de la autonomía como fundamento para una participación conciente en la educación inclusiva.

Veamos ahora la segunda pregunta.

Pregunta: ¿Considera usted que está leyendo mejor?	C1	C2	C3
1 Claro que sí. Ahora hasta leo libros que yo nunca me imaginé leyendo tanto.			X
2 No solamente leo mejor sino que ahora soy capaz de leer cualquier texto			X
3 No solamente leo mejor si no que soy capaz de leer textos muy complejos. En los textos de enfermería se le complica uno la vida porque la mayoría de las veces no entiende lo que allí dice porque el cuerpo humano es muy complejo de describir. Saber organizar la información que un libro trae es determinante para entenderlos. Ahora sé leer para estudiar			X
4 Si, estoy leyendo mucho mejor porque los profesores nos enseñaron a no dejar cabos sueltos en la lectura en un texto no sobra nada y eso es útil en el aprendizaje; hay que saber tomar notas de lo que se escribe sino se pierde el tiempo; lo que no se escribe se le olvida a una.			X

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

5 A mi me ha gustado siempre leer pero cosas de ficción ahora leo también informes médicos y cosas que le ayuden en la superación personal.			X
6 A mi me ha gustado leer mucho; desde pequeña me crearon el hábito de lectura, pero sólo leo la prensa, nunca leía libros de estudio ahora me parece interesante y muy beneficioso por que se prepara una para más adelante. Los conocimientos nunca sobran.			X
7 Estoy leyendo más y mejor. Porque yo casi no leía nada porque no tenía la costumbre, Ahora tengo la constancia para disfrutar de la lectura en varios libros de salud que es lo que más me interesa. Lo otro es lo complejos que son los libros de enfermería; ya he leído varios capítulos y lo he podido organizar con las pautas de la clase de comprensión y producción textual.			X
8 Leo mejor porque me doy cuenta de los errores que cometí cuando leímos y escribimos el primer texto, es cuestión de ver los exámenes, las conclusiones son más que evidentes		X	
9 No solamente estamos leyendo mejor sino que sabemos leer para aprovechar en el estudio y no fracasar académicamente. Eso es muy frecuente en esta Universidad en donde los profesores son muy exigentes.		X	
10 No solamente estoy leyendo mejor sino que antes no leía, me parecía muy ridícula la lectura, ahora veo su importancia	X		
11 Yo estoy leyendo mejor, aunque me falta más nivel de lectura, todavía me cuesta mucho leer sobre todo porque no tengo la costumbre. La diferencia está en que ahora tengo más recursos para leer.		X	
12 Si estoy leyendo mucho mejor, por lo menos ahora entiendo de lo que se trata, antes si no entendía no leía. Ahora estoy viendo como domino los métodos de lectura.	X		
13 Yo no leía nada, ahora me rinde más. Por lo menos saber que es lo que una lee porque antes yo leía y no se me quedaba nada en la cabeza. Las lecturas en la universidad son muy extensas y allí se muere una.	X		
14 Antes no leía nada me pasaba la vida en el colegio sin intervenir en nada. Me parecía que podía correr muchos riegos, entonces así cumplía con todo lo que me tocaba.	X		
15 Yo escribo mejor aunque reconozco que todavía me falta mucho para decir que leo bien y escribo como los profesores, que ya no necesitan estudiar.			X
16 Estoy leyendo como corresponde a un estudiante universitario con capacidad para aprender de textos complejos.			X
17 Porque leo mejor estoy aquí en el tercer semestre ya no me desespero como la vez pasada en que no sabía que hacer cuando todos los profesores exigían que una estudiara con atención la materia que ellos dictaban. Si leo mejor porque en el curso he aprendido a corregir muchos errores, yo era una que me desesperaba ante un texto de enfermería porque no sabía que había que hacer	X		
18 Estoy leyendo mejor. La evaluación que yo presente fue un desastre. En ella se demostró que no sabíamos leer y escribir textos de nivel universitario.	X		
19 La forma como yo leía era bastante mala porque no tenía método de lectura, no me gustaba tomar notas y no apuntaba nada de lo que leía, era como si no leyera. Nada se me quedaba en la cabeza.		X	
20 Estoy leyendo mejor porque estoy estudiando bien, siento que todavía tengo muchas fallas en el método de estudio. Ahora estoy más organizada.		X	
21 Ahora leo mejor soy más conciente de lo que leo y lo que escribo. He leído artículos científicos como los que aparecen en las revistas de enfermería soy capaz de aprender de ellos y consultar varios artículos con diferentes puntos de vista en Internet.			X
22 Nunca me propuse leer bien me pareció que era un requisito para estudiar pero no muy importante, cuando llegué a la universidad en este curso reconozco su importancia. Ahora leo mejor por que lo hago, estudio a partir de la lectura.		X	
23 No solamente leo mejor sino que leo más cantidad, sobre todo lecturas de estudio que son las que importan a la hora de estar aquí en la universidad.			X
24 Es que yo no leía nada, ahora leo las cosas de la academia y lo que corresponde a trabajos de investigación, consulta a la biblioteca y en el computador.	X		
25 Yo estoy leyendo mejor porque ahora entiendo lo que leo cuando se trata de textos de estudio que era los que me daban trabajo por la cantidad de información que están manejando.		X	
26 No solamente estoy leyendo mejor, sino que aprovecho mucho más la lectura para mi estudio.		X	

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

27 Estoy leyendo mucho mejor y lo que más me gusta es que con los talleres de escritura estoy aprovechando más lo que leo. Antes yo no recordaba lo que leía porque era muy desorganizada			X
28 Ahora leo mucho mejor tengo que reconocerlo. Cada día los textos en enfermería son más complejos y leerlos cuesta esfuerzo y conocimientos		X	
30 La lectura es un oficio básico en la universidad aquí tomas conciencia de eso. Ahora me rinde más leer.		X	
31 Yo si leo mejor los textos que a una le ponen a leer en la universidad. Yo antes sabía copiar, ahora busco las respuestas, las encuentro y organizo la lectura.		X	
32 Si estoy leyendo no solamente mejor sino mucho más de lo que antes leía. Con más organización. Le estoy sacando provecho a la lectura			X
33 Leer como me gustaría no creo porque todavía, me da mucho trabajo entender todo de una me falta más habilidad para eso. Hay textos de enfermería muy complejos pero he mejorado mucho.			X
34 No solamente leo mejor sino que aprendo mejor a partir de la lectura. En enfermería hay temas muy difíciles y si no posees con una técnica activa e comprensión de lectura no participas seriamente en la universidad			X
35 He aprendido mucha técnica de comprensión a ser organizada leyendo a saber lo que los textos saben. A tomar notas de lo que leo			X
36 Participar en esta clase fue bueno para mí, encontré una clase de profesores distintos. Son docentes muy comprensivos que saben que una tiene problemas y le ayudan.		X	
Respuestas analizadas	7	12	17

Cuadro 53. Entrevista semiestructurada. Respuesta 2

Siguiendo con los mismos procedimientos la lectura de las respuestas nos ha determinado el establecimiento de tres categorías, así:

C1= No leía, ahora leo mejor. Una de las implicaciones más dolorosas de las pruebas "*saber*¹⁶" en lenguaje y matemáticas es el reconocimiento expreso de los estudiantes de que "*no leen ni escriben solo copian*" (Pérez, 2002). Un buen número de dichos estudiantes ha venido a hacer parte de nuestras titulaciones.

C2= Leo, porque me sirve académicamente. Este grupo de respuestas nos muestra un reconocimiento de la necesidad de asumir unas competencias académicas indispensables en su formación profesional

C3= Leía y ahora leo mucho mejor. Esta respuesta es la más representativa. Los estudiantes han realizado múltiple lecturas pero al llegar a la Universidad han asumido lecturas más complejas.

Recordemos que la pregunta está encaminada a comprobar el nivel de aprensión del objetivo general. Hacer de los jóvenes universitarios mejores lectores y productores de textos. La cuantificación de las respuestas de acuerdo

¹⁶ Pruebas de lenguaje y matemáticas realizadas por el Estado

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

con las categorías evidencia tres niveles de respuesta en los cuales se evidencia que son más eficientes lectores. Hay un nivel C1 que reconoce que no ha leído textos de estudio y que en el Programa ha comenzado a hacerlo en la Universidad. Recordemos estas respuestas.

"24 Es que yo no leía nada ahora leo las cosas de la academia y lo que corresponde a trabajos de investigación y consulta a la biblioteca y en el computador".

25 Yo estoy leyendo mejor porque ahora entiendo lo que leo cuando se trata de textos de estudio que era los que me daban trabajo por la cantidad de información que están manejando"(Ver cuadro 28).

25 Yo estoy leyendo mejor porque ahora entiendo lo que leo cuando se trata de textos de estudio que era los que me daban trabajo por la cantidad de información que están manejando"(Ver cuadro 28).

Es evidente como las respuestas extritas de los enunciados de los estudiantes el logra del objetivo general.

La tercera pregunta también esta vinculada a la indagación por el objetivo general del Programa. Veamos lo que nos ofrece el cuadro siguiente.

Pregunta: ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?	C1	C2	C3
1 En el ensayo que yo escribí me demoré mucho escribiéndolo, estaba muy nerviosa pero al final el profesor, me colocó cuatro y yo nunca me había sacado esa nota por escribir algo		X	
2 He aprendido mucha redacción y ortografía y todo lo que se necesita para escribir, creo que cuando avance más en la carrera voy a escribir para la revista			X
3 El que no mejore la escritura no aprueba el curso, todos los estudiantes escribimos un ensayo muy original. Yo nunca creí que llegase el día en que yo escribiera un ensayo totalmente original Que sacará una buena nota. Al profesor le gusto y por eso lo aprobó.		X	
4 En la lectura y la escritura de estudio esta la clave de todo en la Universidad. El curso le aumenta a una el buen nivel, pero hay que estudiar sino es muy difícil.		X	
5 Yo nunca había escrito nada que fuera mío y ahora me gusta escribir y algún día voy a contar las experiencias en un tratamiento, el cuidado en enfermería es muy variado y la experiencia hay que contarla. A las enfermeras nos hace mucha falta escribir.	X		
6 La escritura no ha sido la preferida, realmente escribo muy poco y no lo hago por que cuando escribo lo hago mal. Pero a pesar del miedo a hacer el ridículo yo en estas clases escribo y me gusta que los profesores de escritura me corrijan. Puedo redactar escritos cortos.	X		
7 Estoy escribiendo mejor pero aun no estoy a la altura de lo que se necesita soy capaz de escribir pero me da mucho trabajo, cometo errores y me toca corregirlos varias veces. Me da mucha seguridad saber que los escritos se planifican, se textualizan y corrigen hasta corregir una escritura a satisfacción.		X	
8 Escribir es algo más complicado todavía pero creo que el curso es más sobre escritura que sobre la lectura, pero si uno aprende a escribir bien podrá leer mejor. En este curso siempre se esta escribiendo y se lee para escribir.		X	
9 La escritura no ha sido mi fuerte. Siempre he tenido dificultades para escribir. Pero hice el trabajo final y lo aprobé con la nota que para mi es buena.		X	

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

10 La escritura era lo peor, ni siquiera lo intentaba, no sabía escribir	X		
11 La escritura me gusta más, a mi me gusta escribir cartas y las cosas de la Universidad una se ayuda mucho cuando apunta lo que lee. Yo nunca había escrito un ensayo y ahora o hice. Todavía me falta más ortografía.			X
12 Sí, estoy escribiendo mejor, antes no escribía sólo copiaba. Me sigue haciendo falta más ortografía y hay que investigar para tener que decir en los escritos. Ya escribí un ensayo	X		
13 La escritura a mi me da más trabajo pero ya lo estoy haciendo, me he ido atreviendo y he cumplido con todas las evaluaciones, escribí el ensayo y aprobé la materia, cuando me dijeron que nos iban a enseñar lectura y escritura me previne pero ha servido participar.		X	
14 Lo que me ha parecido más duro en la vida de estudiante es la escritura si no escribes nunca te castigan porque no te pueden probar nada. Allí no hay testigos. Los textos que me han hecho escribir los profesores realmente son los primeros y me dejan muy tranquila.	X		
15 La escritura es lo más pesado, cometo muchos errores, pero es cosa de paciencia yo me corrijo y me va saliendo un buen texto.			X
16 Allí no me han funcionado las cosas como a mi me gustaría, tengo muchas dificultades en escritura ya se que tengo que hacer para escribir mejor pero debo practicar mucho con la finalidad de escribir mejor. El que escribe bien publica lo que escribe.			X
17 Ahora escribo y ahora hay que escribir más, porque la educación está cambiando todas las materias, hay que complementarlas con lecturas, de todas las lecturas hay que escribir.		X	
18 Yo escribí un ensayo sobre el cuidado en enfermería en todas las etapas de la vida y creo que allí se marca la diferencia.			X
19 La escritura era peor, cuando yo tenía que escribir algo que me pedían en el colegio si no tenía de donde copiarlo pues no lo escribía. Ahora escribo cien por ciento por que ya lo he logrado en varias materias. Yo todavía cometo errores pero ya se que todos los cometemos y hay que corregirlos.	X		
20 Sí, escribo mucho mejor y comprendo que no se es enfermera si no puedes escribir sobre enfermería, sin hacer informes y que todo el mundo lo lea a una. En esta profesión los temas son muy variados.			X
21 Ahora somos capaces de hacer informes en enfermería eso es muy común, aspiro a escribir mis experiencias cuando ya pasado el tiempo.			X
22 La capacidad para escribir es determinante en enfermería en todo, desafortunadamente apenas lo comprendí cuando llegue aquí a la universidad.	X		
23 La capacidad de escribir es la más importante. Cuando se trata de estudiar. Yo nunca había escrito nada y escribir con argumentos, investigando y sustentando lo que se dice. La prueba final en la que se construye un ensayo bien escrito lo dice todo.			X
24 Mi capacidad de escribir está mejorando notablemente, yo nunca había escrito un ensayo hasta que se llegó el día en que me tocó escribir uno. Al principio me preocupe en la escritura siempre me equivocaba y los ensayos son lo más difícil. El ensayo me quedo muy bueno a el profesor le gusto y le puso buena nota.		X	
25 Con las bases que uno trae de la secundaria es imposible escribir bien, es necesario que a una le digan como se organiza un texto ara que lo lean como algo serio.		X	
26 La escritura es muy difícil a mí me gustaría aprender más, los dos cursos le dan mucho método y al final lo hace realidad.		X	
27 En la parte de escritura me siento muy bien. Escribir era algo que o hacia muy poco y siempre con el miedo de que me iba a equivocar. Ahora tengo más seguridad			X
28 La escritura es el éxito de este curso, la primera evaluación demostró que no sabíamos leer y la última demostró lo contrario. Con eso lo digo todo.			X
29 La escritura es algo más exigente. Saber escribir es algo muy serio y eso es lo que una prende en este curso.			X
30 La escritura para mi era un martirio. Escribir algo de mi propia cabeza era algo a que no me atrevía. Siempre que lo hacia tenia una frustración muy grande porque siempre me equivocaba y me daba rabia.	X		
31 Eso es lo que me proporciona más seguridad, si se puede escribir lo que lees en los textos es porque estas escribiendo bien. Antes tenía miedo a escribir. Siempre hacia el ridículo. Escribí el ensayo con buena calificación			X
32 Como ya lo argumente en la primera pregunta el curso vale la pena porque uno escribe un artículo con buen nivel académico.		X	

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

33 Yo antes lo copiaba todo, un cuestionario se resolvía con una buena enciclopedia. El curso le enseña a una que también puede aportar y eso se hace escribiendo.		X	
34 La escritura es fundamental en la enfermería, siempre estamos contando cosas por escrito. Hace un informe mal hecho tiene consecuencias muy graves.			X
35 La escritura a mi me da más trabajo. Yo no soy una persona creativa, hacer inventos es lo que menos me interesa, pero una enfermera tiene que darse cuenta de lo que pasa y una no puede pasarse la vida copiando las respuestas que necesita. Por eso es para mi importante escribir.			X
36 El ensayo lo hice cuatro veces y al fin al profesor le gustó y gane la materia. Ya hice uno espero que la próxima ves o me de tanto trabajo.		X	
Respuestas analizadas	8	14	14

Cuadro 54. Entrevista semiestructurada. Respuesta 3

C1= No escribía, en el Programa comencé ha hacerlo. Este reconocimiento es trascendente dentro de los resultados del diseño. Se trata de un grupo de estudiantes que margina la actividad de la escritura. *"No me gusta escribir y entonces no lo hago"*. Hasta la formación secundaria obligatoria basada en la promoción automática es posible su avance, pero en la universidad es virtualmente imposible.

C2= Escribo porque es una exigencia académica. Las competencias textuales obligan a asumir la escritura como fuente de desempeño para la formación profesional.

C3= Reconozco en la escritura que me hace más competente para la vida. El grupo mayoritario de respuestas corresponde al reconocimiento de la escritura como una actividad fundamental para el desempeño académico y para la vida.

Son bastante evidentes los tres niveles que es posible establecer de las respuestas generadas por los estudiantes y reconocer su alcance en todos los casos siempre son más eficientes productores de textos. En la primera categoría C1 se reconoce la escritura como una actividad académica creativa que la universidad orienta como instrumento de conocimiento diferente al copiado. Este tipo de respuesta aparentemente la más elemental justifica el esfuerzo realizado en el Programa por los docentes. Interiorizar las diferencias entre copiado y escritura creativa es toda una hazaña en términos de que el copiado de textos es una práctica muy arraigada en la escuela. Escribir en sinónimo de copiar. *"35 La escritura a mi me da más trabajo. Yo no soy una persona creativa, hacer inventos es lo que menos me interesa, pero una*

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

enfermera tiene que darse cuenta de lo que pasa y una no puede pasarse la vida copiando las respuestas que necesita. Por eso es para mi importante escribir”(Ver cuadro anterior).

En la segunda categoría C2 se reconoce la producción textual como una actividad académica indispensable en el estudio que les ha permitido la escritura por primera vez en la vida de un ensayo. *“31 Eso es lo que me proporciona más seguridad, si se puede escribir lo que lees en los textos es porque estas escribiendo bien. Antes tenía miedo a escribir. Siempre hacia el ridículo. Escribí el ensayo con buena calificación”*(Ver cuadro anterior).

Finalmente se reconoce en la categoría C2 en igual número de respuestas ven en la escritura una actividad más significativa que llega a mayor trascendencia en la vida y el crecimiento personal. *“23 La capacidad de escribir es la más importante. Cuando se trata de estudiar. Yo nunca había escrito nada y escribir con argumentos, investigando y sustentando lo que se dice. La prueba final en la que se construye un ensayo bien escrito lo dice todo”*(Ver cuadro anterior).

Este tipo de respuesta tiene cuatro elementos que justifican la presencia del Programa y la participación de los docentes en él. Primero mostrar el desempeño en la escritura con unas evidencias de rendimiento académico más importantes. Segundo la escritura como fuente de conocimiento. Tercero el reconocimiento de la investigación como fuente para la escritura de tipo académico. Cuarto la escritura de un ensayo como un acto trascendente en la vida de una persona.

En la cuarta pregunta planteada en la entrevista semiestructurada se solicita entregar sus respuestas en torno a la importancia del Programa en relación con la ayuda que proporciona éste con el estudio, no solamente con relación al Programa sino el impacto en las otras asignaturas de la titulación, en este caso las materias matriculadas en el plan de estudios de enfermería. El cuadro siguiente presenta las aportaciones de los estudiantes en ese sentido.

Pregunta: 4 ¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el	C1	C2
--	----	----

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

estudio?		
1 Si no fuera por esa materia yo había perdido hasta inglés que todo el mundo la ganó, perdí anatomía porque al principio me descuidé y no sabía sacar notas y nos tocaba leer mucho por eso casi la recupero.	X	
2 Si mucho, en el bachillerato no le enseñan a una nada que sirva para estudiar en la Universidad, se como se organizan conceptos, como se sacan notas y se hacen resúmenes y eso ayuda mucho.		X
3 El que no mejore la escritura no aprueba el curso, todos los estudiantes escribimos un ensayo muy original. Yo nunca creí que llegase el día en que yo escribiera un ensayo totalmente original Que sacará una buena nota. Al profesor le gusto y por eso lo aprobó.	X	
4 En la lectura y la escritura de estudio esta la clave de todo en la Universidad. El curso le aumenta a una el buen nivel, pero hay que estudiar si no es muy difícil.	X	
5 Cuando no se tiene método de estudio esta una expuesta al fracaso escolar que es algo muy duro en la Universidad. Tener método le ahora tiempo y eso es muy importante.	X	
6 El Programa es bastante bueno en el estudio porque la mayoría de los que llegamos aquí a enfermería no nos imaginamos que nos espera; los libros de medicina y ciencias son bastante enredados y el que no sabe estudiar le va peor. La clave es leer y escribir inteligentemente.		X
7 Estar en la Universidad requiere preparación Las pautas para estudiar son muy importantes, aprendimos a hacer fichas de trabajo, resúmenes, la reseña ayuda mucho a la interpretación textual; el saber aclarar definiciones, interpretar textos y a escribir ensayos.		X
8 Todo gira alrededor de esa necesidad. Si sabes leer y escribir sabes estudiar. El resto es hacer las cosas como te dicen. Eso es todo las técnicas de estudio son en el fondo técnicas de lectura.	X	
9 El estudio es muy duro y aquí se retira más de un estudiante porque los profesores son muy exigentes en sus evaluaciones no tienen en cuentas las circunstancias académica en que venimos los que llegamos a estudiar aquí. La materia es muy buena para aprender a estudiar.	X	
10 Estudiamos en la Universidad porque se lee y se escribe la lectura y la escritura no tienen sentido en la universidad si no es con ese objetivo	X	
11 El programa te ayuda sobre todo en el estudio. La Universidad es muy exigente una no se imagina lo que lo espera aquí. Y esta materia te dice que se aprende de la lectura y comienzas a tomar notas y a organizarlas bien sino estas perdida	X	
13 Leer y escribir para estudiar de eso se trata esta materia. Las técnicas de estudio, lectura y escritura ayudan a salir adelante en el semestre.	X	
14 Las técnicas más apropiadas para el estudio son la lectura y la escritura, sin eso no puedes hacer nada. Yo sólo sabía sino copiar y eso en el colegio pasa pero en la universidad es un problema que te puede hacer perder la materia. Aquí los profesores leen lo que escribe y te hacen críticas muy duras.	X	
15 Todo Lo que se estudia en esta materia te sirve para las otras. Los profesores exigen más nivel académico y si no sabes estudiar se reamentan las desventajas y puedes perder el semestre.	X	
16 El estudio en enfermería es bastante exigente y esta materia ayuda a uno ha leer materiales muy pesados. En esta materia aprende a hacer resúmenes, a sintetizar textos. Aprende uno a hacer fichas de trabajo y a tomar nota de las clases. Eso no lo enseñan en la secundaria y cuando uno llega aquí esta sin ningún recurso		X
17 En el Programa de enfermería debe de haber más coordinación para escoger las lecturas y las cosas que uno tiene que escribir. La materia se vuelve importante porque uno la necesita para todas las otras materias, pero ahora no todas somos concientes de eso.	X	
18 La validez del Programa tiene sentido en la medida en que lo que una aprende en lectura y escritura le sirve para aplicarlo directamente en las otras materias	X	
19 Sin el Programa de comprensión y producción textual el estudio es pura memoria. Una aprende a pensar en la lectura y la escritura		X
20 El Programa te enseña que para estudiar se requiere método y hasta que una no lo ponga en practica le va mal porque en la Universidad se necesita mucho método.	X	
21 A mi me ha servido de mucho porque al principio no sabía organizar la información que encuentra una en un texto de un libro o en una revista o información bajada de		X

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Internet. Para estudiar se necesita método y organización.		
22 La lectura y la escritura son la base para el que estudia y si eres mal lector, sino sabes lo que estas leyendo entonces no estas estudiando. Si escribes lo que aprendes con tu propio lenguaje es porque ya aprendiste. Lo que se aprende en esta materia se aplica en el estudio.		X
23 Las técnicas de estudio es algo que uno no trae de la secundaria. Sin ellas es imposible salir adelante en la Universidad. Cuando descubriste que lees muy mal y la escritura no está a la altura de la Universidad te corresponde tener esta materia como lo más importante. Leer para aprender y escribir para presentar los trabajos que los profesores te exigen.	X	
24 Sin esta clase la mayoría de los que estamos en el primero y el segundo semestre no sabríamos que hacer con tanto que estudiar.	X	
25 El estudio sin el conocimiento suficiente de la lectura y la escritura, No hay método de estudio por bueno que se presente que puede prescindir de la lectura y la escritura. El curso se hace para aplicarlo en todas las materias.	X	
25 En el estudio si me ha servido y mucho porque te ubica en lo que es estar en la Universidad; en la complejidad de aprender de las lecturas que todas las materias tratan. Esta materia te ayuda en el estudio.	X	
26 El estudio sin el conocimiento suficiente de la lectura y la escritura, No hay método de estudio por bueno que se presente que puede prescindir de la lectura y la escritura. El curso se hace para aplicarlo en todas las materias.	X	
27 En el estudio radica el éxito de este Programa porque a partir de lo que una aprende lo puede aplicar en el estudio de otras materias.	X	
28 Esta es una materia fundamental en el estudio, el fracaso o el triunfo en la Universidad depende de la aplicación de las habilidades en la lectura y la escritura en el desarrollo académico.	X	
29 El curso le aporta mucho en las técnicas de estudio te enseña a leer con método y a escribir organizadamente lo que estudias. Te enseñan la reseña el resumen a tomar notas		X
30 En el estudio es donde más sirve el Programa de lectura y escritura porque planificas y organizas los textos y sabes extraer ideas y definiciones.		X
31 La materia enseña básicamente a estudiar	X	
32 La lectura de estudio es la más importante en la Universidad las otras técnicas como el resumen, la reseña ayudan mucho en los exámenes y en las otras materias.		X
33 El curso aporta mucho en la lectura y la escritura de estudio.	X	
34 No solamente me ha servido en el estudio sino que me ha permitido investigar sobre temas en revistas y en la red Internet	X	
35 A mi me ha servido mucho sobre todo que estudiar en la Universidad es distinto que en la enseñanza secundaria. Con una buena enciclopedia tiene. A uno todo se dan servido se consulta como en el diccionario. Aquí hay que investigar en los libros y en las prácticas en las organizaciones de salud		X
36 La materia de comprensión textual sirve para el estudio enseña a leer con orden, a tomar apuntes, la reseña. Enseña a hacer ensayos		X
Respuestas analizadas	22	14

Cuadro 55 Entrevista semiestructurada. Respuesta 4

En este cuadro vemos que no aparece la tercera categoría como hasta ahora nos había ocurrido. La naturaleza de la pregunta nos llevó a calcular una respuesta negativa pero no se da. En ningún caso se ha manifestado la intrascendencia del Programa en busca de su aportación en los métodos de estudio. La mayoría de las respuestas sustentan su importancia y

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

complementariedad en el estudio de otras materias. *“23 Las técnicas de estudio es algo que uno no trae de la secundaria. Sin ellas es imposible salir adelante en la universidad. Cuando descubrí que lees muy mal y la escritura no está la altura de la universidad te corresponde tener esta materia como lo más importante. Leer para aprender y escribir para presentar los trabajos que los profesores te exigen”*(Ver cuadro anterior).

Hay un segundo grupo de aportaciones que argumentan respuestas que certifican el Programa con razonamientos en torno al estudio y a la formación como personas o como profesionales. Cómo es el caso de la respuesta siguiente. *“35: A mí me ha servido mucho sobre todo que estudiar en la universidad es distinto que en la enseñanza secundaria. Con una buena enciclopedia tiene. A uno todo se lo dan servidito, se consulta como en el diccionario. Aquí hay que investigar en los libros y en las prácticas en las organizaciones de salud”* (Ver cuadro anterior). Desde el punto de vista del Programa podemos destacar en la afirmación anterior y sus similares: Primero el Programa sirve por que te enseña a estudiar. Segundo se reconoce que en la universidad el nivel de complejidad es distinto. Tercero se reconoce la lectura y la escritura como una herramienta para la investigación. Este tipo de respuesta asume el enfoque basado en el contenido según el cual la lectura y la escritura en la universidad deben estar al servicio del desarrollo de competencias académicas, como el resumen la síntesis, la reseña etc.

Veamos las respuestas de los estudiantes en torno a un elemento crucial del Programa para una parte de los implicados en su construcción y perfeccionamiento en el ejercicio de su implementación.

Pregunta: ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?	C1	C2	C3
1 El profesor 1 es muy buena persona, es muy comprensivo el profesor 10 es muy serio y le falta más experiencia. No es como el profesor 1	X		
2 Pues a mí me parece que el método del taller es bueno que le sirve a una para mejorar y que le muestren los errores que se cometen escribiendo, la tutoría sirve de mucho lo que pasa es que es muy corta.		X	
3 El método es muy bueno porque consiste en corregirlo a uno y mostrarle los errores. El que no se corrija es porque no quiere.		X	

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

4 A mi me pareció que el método es muy escuelero, eso de estar revisando el cuaderno no es de la Universidad este es mi concepto personal.			X
5? El método es como cualquier otro bastante bueno. Una comprende lo que pasa y puede volver a escribir y revisar los borradores.		X	
6? El método es bueno aunque a mi me gustaba más el profesor que se fue para España que lo reemplazo, era más paciente y considerado.	X		
7 El Programa es bastante variado se mantiene el interés por la clase, hay lectura discusión talleres para ejercitar en la casa.		X	
8 El método es el escrito. En las clases siempre se esta escribiendo y corrigiendo textos y con la escritura no hay de otra para aprender que estar corrigiendo.		X	
9 El método es excelente. A mi no me parece desagradable. El que se equivoca hay que corregirlo sino sigue con los mismos errores y fracasa		X	
10 El método empleado por los profesores es el de ayudarlo a uno mostrarle los errores eso esta bien si a uno nadie le dice nada una cree que esta bien		X	
11 Los profesores dicen que la clase es un taller y esa es la verdad se escribe mucho y se esta corrigiendo constantemente.		X	
12 La prueba diagnostica hace que uno se de cuenta de la situación y uno se preocupa mucho, pero después ve que es por ayudar y el que quiera corregirse logra aprender y tener una buena nota.		X	
13 La materia como taller funciona porque la forma como una aprende es de sus propios errores		X	
14 El método de los profesores es muy personal. El profesor que se fue para España me parecía muy bueno, me gustaba las cosas que decía, te escuchaba y eso es muy importante. El profesor 10 que lo reemplazo es muy bueno sabe mucho pero es muy exigente con los textos y no escucha las explicaciones de los estudiantes.	X		
15 A mi me gustaría que le quitaran la evaluación, como en la secundaria los exámenes son más suaves, uno estudia y a final, no tienen que decirle que debe habilitar la materia.			X
16 La evaluación y la permanente corrección es un buen método, lo que pasa es que mientras uno aprende, los profesores le encuentran muchos errores y uno le gustaría que de una aprendiera a escribir sin tener que pasar por tanta corrección.			X
17 El método es muy bueno porque a una se le pide que escriba y cuenta con profesores que lo están corrigiendo los errores.		X	
18 El método de la evaluación es bueno por que a una le muestra los errores pero no todas las veces son tan comprensivos los profesores y hay niñas que no les gusta ese método.			X
19 Todos creemos que sabemos escribir pero hasta que una no escribe y hay un profesor que le muestra los errores y eso es la base de todo.		X	
20 El método es excelente, se hace la evaluación en donde le dicen a una la cantidad de errores. Ahora se trata de corregirlos, hasta terminar en un ensayo esta muy bien hecho.		X	
21 El método es muy importante porque una se da cuenta de cómo se hacen las cosas. El profesor califica la escritura y le dice donde se equivoca.		X	
22 El método del taller es muy bueno. Hay que escribir y que a una le corrijan lo que hace. Por eso es importante que los cursos no sean tan numerosos.			X
23 El método empleado por los profesores es el taller en donde se esta en permanente corrección y explicándose porque te equivocas.		X	
24 El método empleado por los profesores es el de la evaluación permanente es muy bueno porque te señalan los errores y vas cogiendo confianza y entonces mejoras.		X	
25 El método del taller de escritura ha sido muy bien sustentado por el profesor 1 siempre se insistió sobre él como la manera de lograr las habilidades para leer y escribir.		X	
26 El método empleado por los profesores es el taller en donde una escribe, investiga y se corrige los errores que comete.		X	
27 El método del taller funciona bien, porque se parte de identificar los errores que una comete en lo que escribe, hasta que logra un buen escrito.		X	
28 Bastante bueno. Uno tiene que enfrentar sus propios errores. Los profesores lo decían constantemente el taller es un lugar de trabajo y así es como uno aprende.		X	

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

29 La intención es bastante buena. Hacer una evaluación para que una sea conciente de los errores y luego comenzar a corregirlos sistemáticamente en un taller de lectura y escritura. Los profesores son muy tolerantes porque lo que hay que corregir es mucho.		X	
30 El método es el taller de permanente auto corrección individual y en grupo.		X	
31 Es bueno consiste en donde una lee, escribe y se corrige.		X	
32 El método es aburridor a nadie le gusta partir del error es mejor que le enseñen a uno todos los conocimientos hasta el final luego te evalúan y se acabó			X
33 El método es que lo hacen escribir a una y corregirse hasta que una queda satisfecho con la escritura		X	
34 El método de los profesores es la corrección permanente de textos los textos se planifican, se escriben y se corrigen. Ese es el método.		X	
35 El método de los profesores es el taller en donde se escribe y se planifican los textos y luego se textualizan y viene luego la corrección hasta que el escrito a entera satisfacción sale.		X	
36 El método es el taller que consiste en escribir y corregirse con los compañeros y cuando el profesor lo llame a uno a una asesoría		X	
Preguntas evaluadas	3	27	6

Cuadro 56 Entrevista semiestructurada. Respuesta 5

Las respuestas cinco de la entrevista semiestructurada nos pone en evidencia tres tipos de respuestas que hemos categorizado de la siguiente manera:

C1= Expresa la relación interpersonal con profesores. La metodología en cualquier Programa formativo recoge la percepción de las relaciones interpersonales entre quienes asumen el aprendizaje y quienes lo orientan.

C2= Reconoce el método tal como ha sido concebido en el Programa. En el sentido que es posible hacer evidente la concientización de la metodología del diseño.

C3= Se hacen algunos cuestionamientos a la metodología del Programa en el cual se recogen sugerencias, críticas y aportaciones a la metodología en el diseño.

En el primer caso C1 encontramos sólo 3 respuestas en los que se enuncia la manera como los docentes se relacionan con los estudiantes. En el segundo caso la mayoría de los estudiantes coinciden en tener una sustentación del método empleado en el Programa muy ajustado al los planteamientos determinados en la estructura del diseño. Pero queremos mostrar algunas respuestas que valoran de manera distinta nuestro trabajo.

- El método es escuelero.
- A mi me gustaría que le quitaran la evaluación.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- Aprender a escribir sin tener que pasar por la corrección.
- No todas las veces son comprensivos los profesores
- El método es aburridor a nadie le gusta partir del error.
- El método es bueno, pero los cursos son muy numerosos.

Las cuatro primeras respuestas manifiestan más bien una insatisfacción con la evaluación que es objeto de una respuesta posterior y que de todas maneras aprueban el taller. La respuesta final señala un problema que el Programa tiene que asumir y resolver. La organización de los talleres como son concebidos en el diseño choca con el elevado número de estudiantes por curso. Volveremos sobre este punto más adelante en las conclusiones finales de la entrevista.

Veamos lo que ocurre con las lecturas obligatorias en el siguiente cuadro.

Pregunta: ¿Las lecturas obligatorias contribuyeron al desarrollo del Programa?	C1	C2	C3
1 Yo las hice casi todas, son buenas, allí aprende mucho, lo aburridor es que los profesores querían que una estuviera corrigiendo las respuestas y nosotras tenemos mucho que estudiar.	X		
2 SI, Las lecturas son buenas, una aprende pero lo malo es que las respuestas hay que estar corrigiéndolas y eso es muy escuelero.	X		
3 Las lecturas son muy buenas, interesantes, cuando había lectura en grupo se analizaban más cosas y todos aprendíamos.		X	
4 Leer siempre es bueno y esas lecturas a una lo hacen pensar y prepararse para la clase. Las respuestas siempre son muy interesantes con las cuales se recogen opiniones que sirven para conocer lo que piensa el estudiante y debatir en las clases.			X
5 Las lecturas que aparecen en el Programa se hicieron todas y las contestamos en el cuaderno y luego hicimos las correcciones		X	
6 Son muy interesantes, leímos algunos apartes en clase y otras partes lo hacíamos individualmente. Obligan a que se prepare la próxima clase.		X	
7 Todas las lecturas me gustaron mucho. Si desarrollaron el Programa porque hacían una ambientación al tema que el profesor iba a explicar. Las respuestas que los estudiantes daban aportaban la opinión de los estudiantes pero la discusión era otra cosa y los conceptos resultaban ser otros		X	
8 Leer siempre es bueno, las lecturas son muy bien escogidas. Las lecturas sirven para ambientar las clases. Al principio las lecturas no se hacían en la casa y los estudiantes colocaban unas respuestas mínimas que tampoco se corregían, hasta que se comenzaron a revisar los cuadernos y las carpetas de trabajo.			
9 Las lecturas obligatorias son de estricto cumplimiento son muy interesantes, recogen la opinión de los estudiantes y luego se discuten con el profesor.		X	

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

10 Si las lecturas son buenas lo malo es que son obligatorias y están calificando las respuestas y corregir siempre es un problema	X		
11 En el Programa se lee bastante porque es una materia para aprender a leer y a escribir los textos, hacen que una piense en lo que se va a tratar en la próxima clase, las lecturas son para trabajar en la casa.		X	
12 Son lo mejor que tiene el Programa están muy bien escogidas, le sirven mucho a uno para saber que va pasar la próxima clase y poder participar en la discusión.		X	
13 Las lecturas son muy buenas, aparentemente son muy largas pero después de leerlas aprende a valorarlas y lo hacen trabajar a una en la casa.		X	
14 Al principio me pareció que eran muy largas, nos vamos a pasar el tiempo leyendo dije. Las lecturas sirven para una leer en la casa y preparar las clases.		X	
15 Las lecturas obligatorias ayudan mucho están muy bien seleccionadas. Los cuestionarios sirven para preparar las clases que siguen. Sin las lecturas no podría haber discusión.		X	
16 Las lecturas son lo mejor que tiene el curso. En ellas se conocen materiales que te ayuda mucho como aprender a pensar y sobre la lectura. Si no se leen no puedes participar de las preguntas que el profesor va a hacer en la próxima clase.			X
17 La materia donde más se lee es la de comprensión textual. Porque uno aprende a leer bien, leyendo y escribiendo sobre lo que lee. Si no se lee no se puede participar en las discusiones y en la clase.			X
18 Las lecturas hacen parte del Programa; como una no esta enterada de nada de lectura y la escritura, las actividades que hay que hacer en la casa las cumplen la mayoría y sobre las respuestas se discute en las clases.		X	
19 Una de las mejores cosas del curso son las lecturas que una fotocopia, sería mejor si se hicieran en grupo. Las respuestas son muy diferentes en cada una de las estudiantes y allí los profesores		X	
20 Al principio me pareció que estaban por de más, pero eran fáciles y aportaban mucho a la discusión en clase.			X
21 Constituye un aspecto muy positivo: en un Programa de lectura hay que leer y leer sobre la lectura de tal forma que allí uno se da cuenta de que significa leer realmente y lo que hay que hacer para escribir bien.			X
22 Las lecturas son un poco abundantes y largas pero aportan mucho a la discusión.		X	
23 Las lecturas también hacen parte del Programa, son bastantes y tienes que estar haciendo las lecturas en la casa y contestando los cuestionarios para poder participar y entender las clases.		X	
24 Las lecturas contribuyen de manera definitiva al desarrollo del Programa porque hacen que nosotros los estudiantes estemos leyendo sobre la lectura y la escritura. Sin esas lecturas no se daría la discusión y muchas explicaciones.			X
25 Lo mejor del Programa formativo lo constituyen la diversas lecturas que se hacen antes de cada clase; hay que contestar una preguntas de comprensión de lectura y escribirlas en los cuadernos de trabajo para poder participar en clase.			X
26 Las lecturas que tiene el curso son muy buenas. Te dan claridad sobre los diferentes temas relacionados con la lectura y la escritura. También con la forma en que se debe estudiar.			X
27 Las lecturas que se dejaban como tareas y que había que hacerlas en la casa. Me gustaron mucho porque lo introducían a una en el tema y en los problemas que tiene la lectura y la escritura universitaria.		X	
28 Bastante bueno. Uno tiene que enfrentar sus propios errores. Los profesores lo decían constantemente el taller es un lugar de trabajo y así es como uno aprende.		X	
29 Las lecturas sirvieron de mucho comenzando porque cuando una lee se orienta en lo que va a pasar las próximas clases. A partir de allí una participa y aporta a la discusión y entiende de lo que se esta tratando.		X	
30 A mi me pareció al principio que tanta lectura no iba a resultar. Pero el método de los profesores de discutir en clase hace que una conteste el cuestionario y participe.		X	
31A mi me gustaron mucho porque te hacen una ambientación para la próxima clase. Una contesta el cuestionario y se corrige en clase. El profesor tiene más claridad y se			X

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

completan las respuestas.			
32 Las lecturas que se hacían en la casa como preparación para la casa son muy interesantes porque lo ambientan a uno sobre los temas que se van a tratar. Hay algunas que son largas.		X	
33 Las lecturas que se tenía que analizar una son textos sencillos y una los contestaba y los profesores corregían en la próxima clase. Ampliaban las conclusiones y todos aprendíamos mucho.			X
34 Las lecturas son sobre lectura y sobre escritura que es de lo que se trata la clase, te dicen que la lectura es algo serio que hay que estudiar y que se puede mejorar si te lo propones.		X	
35 Las lecturas que uno hace para la próxima clase son muy útiles porque le van dando claridad sobre lo que el profesor va a tratar en la clase y sobre todo lo hacen escribir y decir lo que uno piensa.			X
36 Son muy buenas porque una se va enterando de lo que es la lectura y la escritura y va participando de las clases corrigiendo los errores de acuerdo con lo que el profesor dice.		X	
Preguntas analizadas	3	21	12

Cuadro 57 Entrevista semiestructurada. Respuesta 6

En el cuadro anterior hemos establecido las siguientes categorías

C1= Aceptación de las lecturas con algunas críticas. Importa mucho al análisis de datos determinar los cuestionamientos que realizan los estudiantes a las lecturas con la finalidad de tener en cuenta en el procesamiento de comprensión y producción textual.

C2= Aceptación de las lecturas como un recurso para participar en clase. En la concepción del Programa la participación es condición indispensable como elemento dinamizador de un proceso de educación inclusiva. Quien está dentro del proceso de comprensión y producción textual escribe y lee para participar.

C3= Aceptación como una complementación del Programa. Las lecturas complementarias obligatorias buscan una intervención en los conocimientos generales de la enciclopedia personal de los estudiantes desarrollando la actitud de que el que escribe es porque ha leído lo suficiente para producir un texto.

En la primera columna correspondiente a la C1 se cuestiona, que se corrijan, que sean obligatorias y que los docentes las revisen. En la segunda categoría se evidencia como un recurso metodológico que propicia la participación. En la tercera categoría C3 van más allá del rendimiento académico como una actitud que propicia el hábito de la lectura y la escritura como fuente de conocimiento y crecimiento académico. Las

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

lecturas obligatorias son aceptadas como parte integrante del Programa admitiendo la concepción de que la escritura se realiza desde múltiples lecturas.

Veamos que nos continúa aportando la entrevista semiestructurada:

Pregunta: ¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?	C1	C2	C3
1 Si en el Programa sirve mucho especialmente para comenzar en la Universidad. Una viene muy mal preparada del bachillerato y aquí aprendí a leer y algo de escritura.		X	
2 A mi me fue regular, no me gustó la nota, me parece que el docente no valora el esfuerzo de una, quiere que escribamos como un profesional y apenas llevamos un año en la Universidad, deben tener en cuenta que esta no es la única materia que nosotras vemos.	X		
3 El método es muy bueno porque consiste en corregirlo a uno y mostrarle los errores. El que no se corrija es porque no quiere.		X	
4 No me gusta la evaluación, me parece que no es para la Universidad.	X		
5 Si, la evaluación funciona bien. En la primera lo cogen a una por sorpresa a las otras ya se sabe a que atenerse. La última es muy buena sirve para mostrar los resultados.			X
6 La evaluación del principio es buena, pero después me parece que sigue siendo muy exigente, una no ha terminado de comprender los errores cuando ya le están calificando malo otra vez y eso de revisar los cuadernos y los borradores no me gusta, hay que tener más confianza en los estudiantes.	X		
7 Si, la evaluación no le gusta a nadie, que le digan los errores no es muy agradable que digamos, pero si hay errores hay que decirlo huélanle a quien le duela.			X
8 Con la evaluación no esta de acuerdo nadie. La evaluación es un mal necesario a nadie le gusta ser evaluado. Si se le pregunta a un estudiante sobre la evaluación dirá que la quiten y nunca estaremos de acuerdo con la nota final.	X		
9 Me parece que esta bien, aunque hay que advertir que nunca estaremos de acuerdo con ninguna evaluación. Las notas que calificaron los trabajos finales son muy bajas.		X	
10 La evaluación es muy injusta las notas son muy bajitas.		X	
11 La evaluación siempre es un problema los jóvenes de hoy. No estamos dispuestos a que se califique el trabajo y le digan que esta malo, eso le duele a una.		X	
12 La evaluación es muy aceptada cuando no es una nota que va para registro académico y uno no se juega nada.		X	
13 Para nada. La evaluación en todas las circunstancias tiene que tener en cuenta las circunstancias y el nivel de los estudiantes.	X		
14A mi me gustaría que le quitaran la evaluación, como en la secundaria los exámenes son más suaves, uno estudia y a final, no tienen que decirle que debe habilitar la materia.	X		
15 A mi me gustaría que todo el mundo ganara la materia, como en la secundaria los exámenes son un ejercicio, uno estudia y a final, no tienen que decirle que debe habilitar la materia.	X		
16 La evaluación es buena pero muy dura.		X	
17 La evaluación siempre es un tema difícil; a mi me calificaron bien el ensayo pero hay otras niñas que no les gustó la nota que les colocó el profesor.		X	
18 Es precisamente el punto central, cuando es para corregir los errores de una pues me parece bien pero cuando la nota va a aparecer registrada en secretaria académica entonces no.		X	
19 La evaluación es buena, pero es que nosotras no estamos acostumbrados a ser evaluados y los estudiantes no estaremos de acuerdo con la nota en los exámenes			X
20 A mi me han calificado muy bien la materia. Hice bien el ensayo, yo nunca había escrito uno. Y ya aprobé la materia.			X
21 La evaluación en algo que nunca deja satisfecho a ningún estudiante, a mi me parece bien pero se de niñas que no están muy contentas con la nota que les dieron.		X	

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

22 Si, la evaluación fue muy dura sobre todo porque no estábamos acostumbrados a hacer ensayos, pero si el profesor no exige nadie había hecho nada.		X	
23 En general la evaluación en la Universidad es muy exigente. Los estudiantes que llegamos hoy en día de la secundaria no sabemos que es eso. Cuando pierdes una evaluación estas perdiendo la materia.			X
24 La evaluación es muy escuelera, eso de revisar los borradores y el cuaderno con las respuestas haber si uno la ha corregido no se ve bien en la Universidad. En la última evaluación se calificaron varis ensayos con notas muy bajas.		X	
25 La evaluación es buena, si los profesores no calificaran duro, los estudiantes estudiaríamos			X
26 La evaluación si es un problema. A una le parece que el trabajo que una hace esta muy bien y los profesores son exigentes con la calificación.		X	
27 Me parece bien. Los ensayos los calificaron con mucho rigor pero si a los estudiantes no nos exigen entonces dejamos las cosas así.			X
28 La evaluación es dura. A le gusta que lo evalúen mal. Pero muy pocos se preguntan cuantos errores cometieron.			X
29 La evaluación final es muy fuerte, rigurosa. Casi no estamos de acuerdo el profesor no tuvo en cuenta las circunstancias, el esfuerzo para hacer esos ensayos en una época en que todos los profesores están haciendo exámenes		X	
30 Si, la evaluación para mi fue buena por que me calificaron lo justo. Nunca había escrito un ensayo con mis propias ideas			X
31 Si, a mi me gusto la nota final, cuando ya le han enseñado a una. Al principio no le ponen nota.			X
32 La evaluación es la única falla del Programa, la calificación es muy injusta	X		
33 Si, a mi me gusto la nota se que el ensayo puede quedar mejor pero para mi es la primera vez que yo escribo sobre la violencia en Colombia. La calificación tampoco fue la mejor ni la peor.			X
34 Si estoy muy satisfecha, el ensayo final no tuvo la mejor nota pero yo me siento muy orgullosa de de lo que escribí			X
35 La evaluación siempre es dura. A mi por ejemplo me parece que no se tuvo en cuenta el bajo nivel con que yo venia y el esfuerzo que hice. Pero hice el ensayo que el profesor quería. Si se comprara el articulo sobre los narcos y los paras con el que hice al final se vera que si meforcé.		X	
36 Si, pero hay compañeras que no quedaron contentas porque les toco repetir mucho el ensayo		X	
Respuestas analizadas	8	16	12

Cuadro 58 Entrevista semiestructurada Respuesta 7

La evaluación constituye el elemento de más trascendencia en el Programa porque es su punto de partida, al determinar las necesidades formativas, se realiza un seguimiento del mismo a través de la evaluación en una concepción de evaluación formativa.

En el cuadro anterior vemos aparecer como producto de la lectura de las respuestas de los estudiantes la siguiente clasificación:

C1= Rechazo a la evaluación. La interpretación y valoración de este conjunto de respuestas ubica los problemas y de su conocimiento. El Programa debe generar las soluciones que le permiten y otorgan vigencia al proceso de

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

implementación en la cuarta fase del procesamiento de datos.

C2= Aceptación con algunas críticas. El Análisis de las condiciones en que la evaluación es aceptada permite ampliar y profundizar la fundamentación de la evaluación formativa en la transferencia de estos a los estudiantes.

C3= Aprobación de la evaluación. Permite conocer las condiciones en que es asumida la evaluación y sus aportaciones a la reflexión de la evaluación formativa en los modelos deliberativos como una aportación genuina en la implicación de los estudiantes en la construcción del Programa.

Es notablemente evidente el claro rechazo C1 a la evaluación en un número significativo de estudiantes que fueron evaluados por el Programa en siete oportunidades. *“14 A mi me gustaría que le quitaran la evaluación, como en la secundaria los exámenes son más suaves, uno estudia y al final, no tienen que decirle que debe habilitar la materia”*. Aquí alcanzamos a detectar asociada a los hábitos formativos de la enseñanza secundaria.

En el caso de C2 se trata de una aceptación de la evaluación pero con algunas críticas que alcanzan casi la mitad del curso. Veamos las más representativas:

- ***“3 El método es muy bueno porque consiste en corregirlo a uno y mostrarle los errores. El que no se corrija es porque no quiere.***
- ***6 La evaluación del principio es buena, pero después me parece que sigue siendo muy exigente, una no ha terminado de comprender los errores cuando ya le están calificando malo otra vez y eso de revisar los cuadernos y los borradores no me gusta, hay que tener más confianza en los estudiantes.***
- ***2 A mí me fue regular, no me gustó la nota, me parece que el docente no valora el esfuerzo de una, quiere que escribamos como un profesional y apenas llevamos un año en la universidad, deben tener en cuenta que esta no es la única materia que nosotras vemos”***(Ver cuadro anterior).

Es evidente que el equipo docente no ha logrado difundir y mucho menos hacer asumir de los estudiantes el concepto de evaluación formativa. La mayoría de los estudiantes rechaza la evaluación, presenta dificultades en torno a cuatro problemas que la entrevista semiestructurada evidencia. Primero, no están de acuerdo con la valoración asignada por los docentes que se expresa en

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

términos cuantitativos. Segundo, no reconocen en la evaluación una fuente de crecimiento en materia de escritura y lectura. Tercero, rechazan abiertamente la calificación de los borradores, no ven en el docente que examina los borradores un asesor sino un sancionador. Y en cuarto lugar, no existe una tradición de corrección de textos, se refieren a la secundaria obligatoria como un periodo en que no se corregían los textos

Y menos de la mitad del curso entiende y asume el sentido de la evaluación en el Programa. Veamos algunas respuestas.

- ***"Si, la evaluación funciona bien. En la primera lo cogen a una por sorpresa a las otras ya se sabe a que atenerse, La última es muy buena sirve para mostrar los resultados.***
- ***Si, la evaluación no le gusta a nadie, que le digan los errores no es muy agradable que digamos, pero si hay errores hay que decirlo duélante a quien le duela.***
- ***La evaluación es buena, pero es que nosotras no estamos acostumbrados a ser evaluados y los estudiantes no estaremos de acuerdo con la nota en los exámenes.***
- ***A mí me han calificado muy bien la materia. Hice bien el ensayo, yo nunca había escrito uno. Y ya aprobé la materia"(Ver cuadro anterior).***

A pesar de que se trata de un porcentaje bastante alto es significativo para el Programa el nivel que logran un número de estudiantes dentro del diseño y la motivación que consiguen por los resultados del proceso de formación como lectores y productores de textos.

Veamos las respuestas aportadas por los estudiantes en torno a la valoración final del Programa

Pregunta: ¿Qué agregaría usted a este Programa?	C1	C2	C3
1 Lo que ocurre con el Programa es que es muy corto debería de haber Comprensión y Producción Textual Tres. Así una saldría mejor preparada.	X		
2 Le quitaría que fuera tan escuelero que los profesores no corrijan tanto los cuadernos y las carpetas de trabajo, que no fueran tan estrictos en la evaluación de los trabajos finales.		X	
3 Nada			X
4 Al Programa lo que le falta es tiempo. Porque a una le encuentran muchos problemas de escritura y el profesor no puede corregirlos a toda carrera.	X		
5 Al Programa así esta muy bueno yo no le agregaría nada.			X
6 Le faltan más talleres y ejercicios. Las clases van muy rápido una no tiene tiempo de	X		

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

asimilar lo que aprende, debería haber más tutorías.			
7 El Programa es muy corto. Somos capaces de leer y escribir mejor pero nos falta mucho para estar en la Universidad.	X		
8 El Programa se termina muy pronto antes de que se cumplan las aspiraciones de los estudiantes se cumplan. Se necesitan más talleres y ejercicios.	X		
9 Debería de haber comprensión y producción textual 3 porque dos semestres se pasan volando.	X		
10 El Programa esta bien así.			X
11 El Programa es muy corto dos semestres se pasan volando y los errores que una trae de la secundaria son muchos	X		
12 El Programa va buen, así como está			X
13 El Programa así esta bueno, no hay que quitarle ni agregarle nada.			X
14 El Programa debe ser más largo, dos semestres es muy poco para enfrentar tanto problema.	X		
15 Al Programa no le falta nada. Eso si hay un problema y es que el curso es muy grande y las tutorías no alcanzan para todos. Lo otro seria que el Programa es corto.	X		
16 Pero si hay un problema y es que el curso es muy grande y las tutorías no alcanzan para todos. Lo otro seria que el Programa es corto.	X		
17 El Programa es muy bueno así como esta, hay que hacer más talleres y dividir el curso para que no seamos tantos estudiantes.	X		
18 El Programa está bien así. No le agregaría nada.			X
19 Nada, déjenlo así como está.			X
20 Las cosas siempre se pueden mejorar, pero el Programa esta bien así.			X
21 El Programa así esta muy bien, Así les dio resultado.			X
22 A la materia hay que quitarle gente para que los cursos no sean tan llenos de gente y el profesor pueda ayudarle a todos.	X		
23 Al Programa hay que agregarle más talleres quitarle gente a los salones y darle más tiempo, es demasiado corto.	X		
24 El Programa tiene que corregir más ese asunto de la evaluación porque hay muchas personas inconformes.		X	
25 El Programa de comprensión y producción textual requiere más tiempo. Dos semestres no son suficientes para un problema tan grave de la educación colombiana.	X		
26 Dos semestres parecen bastante largos y se necesitan más talleres y practicas porque lo que hay que escribir en enfermería es muy complicado.			X
27 El Programa debe de ser más prolongado y sin cursos tan numerosos.	X		
29 El Programa requiere de más ejercicios y oportunidades para escribir mejor. El Programa necesita otro semestre para la última parte que es escribir el ensayo.	X		
30 El Programa requiere más taller lo que quiere decir más horas a la semana.	X		
31 El Programa es bueno, tiene buen método y resultados claros.			X
32 El Programa ya les dio resultado. Pórgale más talleres.	X		
33 El Programa es muy corto y los salones son muy numerosos. Una necesita más asesoría personal.	X		
34 La Programa le faltan más asesorías personales hay demasiada gente en los cursos y los profesores no alcanzan a atenderla a una.	X		
35 Así como esta va bien, que sean más justos con la evaluación. Que tengamos más asesoría.		X	
36 Le quitaría gente, los cursos son muy numerosos y los profesores lo atienden a una muy rápido.	X		
Respuestas analizadas	21	3	12

Cuadro 59 Entrevista semiestructurada. Respuesta 8

C1= Aceptación del Programa con criticas positivas

C2= Aceptación con criticas negativas

C3= Aceptación del Programa.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Las críticas positivas del Programa tienen que ver con lo corto del Programa, el exceso de personal en los cursos, la necesidad de aumentar los talleres de lectura y escritura, dedicar más tiempo a las asesorías. Las críticas que hemos llamado negativas se refieren a la evaluación a las exigencias en la corrección de las carpetas de trabajo.

Lo que nos deja como conclusión el seguimiento del estudio de caso en la entrevista semiestructurada nos permite afirmar las siguientes conclusiones con respecto a la valoración del diseño del Programa por parte de los estudiantes:

1. Que la aceptación del Programa supera todas las expectativas previstas para el proceso de implementación. Además de las meramente académicas los estudiantes nos han sorprendido gratamente con afirmaciones sobre la seguridad otorgada por el Programa, la autonomía, independencia y otros valores y actitudes.
2. Con respecto a los niveles de eficiencia en lectura, pregunta encaminada a determinar el cumplimiento del objetivo general es posible establecer tres niveles de mejoramiento en los cuales los estudiantes que han participado en el Programa son más eficientes. Uno, los que no leían y ahora lo hacen. Dos, aquellos que leían lo que les corresponde en el ejercicio académico. Y tres, aquellos que ya leían y ahora lo hacen con más eficiencia y tienen expectativas de crecimiento personal y profesional en torno a la lectura.
3. Con respecto a la producción textual la ratificación de los objetivos generales los estudiantes contrastan la evaluación inicial de la prueba diagnóstica con la elaboración del ensayo encontrando niveles de eficiencia muy estimulantes con razonamientos en torno a la escritura recogidos por los estudiantes como producto de la dinámica del curso como otras aportaciones que se justifican en el ámbito personal y como futuros profesionales.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

4. En la cuarta fase de análisis durante el proceso de deliberación fue objeto de reflexión a partir del enfoque basado en el contenido tal como lo expresa el documento de las visiones de los profesores. Que la lectura y la escritura tiene una participación altamente relevante en el proceso de formación de profesionales. La tercera respuesta de la entrevista evidencia una ratificación total en relación a su utilidad en el estudio de las otras asignaturas de la titulación y el crecimiento personal.
5. Con respecto a la metodología del Programa formativo no tiene ninguna relevancia lo referente expresado por los estudiantes en las relaciones interpersonales con los docentes como ocurre en algunas respuestas. Queremos detenernos en el conocimiento y la participación con que el Programa logra implicar a los estudiantes. Son claras las manifestaciones enunciadas por los estudiantes. El método es un espacio pedagógico en el cual se lee, construyendo significados, se intercambian textos, se planifican y se corrigen textos hasta tener una versión satisfactoria. También se cuestionan algunas actividades que molestan a los estudiantes que tienen que ver con el control y la revisión de carpetas y borradores de trabajo. Es evidente que la transferencia de la evaluación sumativa a la formativa es aun lejana en los estudiantes. El Programa no busca polemizar con los estudiantes en torno a la evaluación. En los postulados de la metodología que pretendemos la participación debe realizar aportaciones más significativas que demuestren una implicación más transparente en el proceso.
6. Las lecturas obligatorias constituyeron uno de los aciertos previstos del diseño. Un Programa de comprensión textual en el cual no se comprendan textos no sería admisible, más si se tiene en cuenta que el diseño propone la escritura de lo académico a partir de la construcción

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

en significados conquistados a través de la lectura. Los estudiantes hacen algunos cuestionamientos a lo largo de las lecturas pero son atraídos por el juego de la participación en clase y la asimilación de competencias textuales.

7. En relación a la evaluación es muy evidente su rechazo en un número importante, su aceptación crítica constituyen más de la mitad de los estudiantes interrogados en la entrevista y los razonamientos de quienes dicen aceptarla no se aproximan a lo que quisiéramos que entiendan por evaluación formativa. Consideramos que desde el punto de vista de los docentes como de los estudiantes existe una gran insatisfacción. El análisis propuesto en el proceso de investigación deberá ocuparse de esta limitación y ofrecer algunas vías de solución dentro del modelo propuesto en una de las conclusiones del proceso de implementación.
8. Una vez concluido el proceso de implementación se cierra la entrevista con la pregunta ¿Qué agregaría usted a este Programa?
Los estudiantes coinciden con el Grupo de docentes, los cursos son numerosos. Hay demasiado trabajo, se requiere de más atención personalizada. Las críticas en torno a la insatisfacción de la evaluación se reiteran, así como también los elogios y manifestaciones de aprobación al Programa formativo.

La transformación del Grupo continúa con la ampliación de manera constante del escenario en el cual se lleva a cabo la puesta en marcha del Programa formativo. Hasta ahora la investigación se desarrollaba asiduamente en la reunión del Grupo de diseño. Pero en la implementación el espacio de investigación se amplía con la participación de los estudiantes en los salones de clase. Con las asesorías individuales y en la elaboración de informes cualitativos. Estos serían presentados en las reuniones de trabajo del Grupo de diseño para su discusión. Allí operarían los cambios del Grupo de Ciencias del

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Lenguaje en las concepciones sobre aprendizaje de la lectura y la escritura. En la manera como se asume la investigación, en el pensamiento sobre el diseño y las concepciones de la evaluación.

En las concepciones de los integrantes del Grupo con respecto a la transmisión de conocimientos, habilidades y valores es más clara. Ahora cuenta con un Programa solidamente configurado, con materiales de apoyo y seguridad que le imprime haber participado en el proceso de implementación. Los docentes son conocedores de los problemas en el aula de clase y cuenta con el Grupo para asesorarlo en su solución. En la manera como se asume la investigación. Ha sido protagonista de ella en las múltiples acciones que ha implicado su participación siendo conocedor de sus alcances y limitaciones. En el Grupo de Ciencias del Lenguaje los conocimientos sobre diseño se han desarrollado hasta ser llevados a la práctica en los salones de clase con la implicación de los estudiantes. Finalmente en la concepción sobre la evaluación formativa porque su metodología centrada en el proceso le han brindado la satisfacción de los objetivos cumplidos.

Veamos el contraste de dichas transformaciones entre la primera y la cuarta fase en el siguiente cuadro que ilustra sintéticamente lo planteado en la metodología en el recurso de estudio de caso.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Transformaciones del Grupo	Primera fase de investigación	Cuarta fase de investigación
Las concepciones de los integrantes del Grupo	Parcializadas a un enfoque particular de enseñanza	Tiene la seguridad otorgada por el proceso de implementación del Programa.
En el desarrollo de la investigación	Basadas en la participación de los docentes	Ha participado en todas las fases de la investigación.
En el diseño del Programa	Cerrado, no sujeto a discusión	Los conocimientos de diseño han sido sometidos a la prueba de la práctica.
En las concepciones de la evaluación	Evaluación sumativa	La evolución formativa muestra los resultados al centrarse en el proceso.

Cuadro 60 de contraste de las transformaciones del Grupo entre a primera y cuarta fase de la investigación

La implicación de los estudiantes a través de canales específicos de participación se hace evidente en una serie de acciones que comentaremos brevemente. Citaremos de manera puntual los instrumentos en los cuales existe el testimonio que acredita nuestros razonamientos. Las acciones que valoramos son: la confrontación de la prueba diagnóstica, la presentación del Programa, el seguimiento a las asesorías, a la metodología, a las pruebas de seguimiento y la evaluación final del Programa.

El recorrido realizado hasta aquí nos ha permitido realizar una mirada en torno al objeto de estudio a través de datos condensados en diversos instrumentos. A estos los hemos sometido a un proceso de categorización siguiendo las recomendaciones de los modelos de análisis considerados como pertinentes. El análisis realizado en el capítulo que en este momento concluye es una investigación que pasa por cuatro fases de proceso deliberativo en el modelo naturista de Walter (1989). En un contexto de reforma curricular en aplicación del sistema de créditos académicos en procura de la acreditación voluntaria de planes de estudio en cada una de las titulaciones. Concibe la gestación de un Programa producto de la discusión interna de docentes. En una dinámica deliberativa de que se pregunta por las visiones de los profesores. Estudia el

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

objeto de estudio del diseño, detecta las necesidades formativas de los estudiantes beneficiarios del Programa mediante una prueba diagnóstica. El Programa configura su diseño en la solución de necesidades formativas de los estudiantes. El Programa se implementa durante dos semestres evidenciando aciertos y algunas debilidades que serán motivo de análisis en el capítulo final.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES GENERALES

Corresponde ahora realizar una síntesis final del proceso de investigación. Después del recorrido por la totalidad de las fases debidamente superadas en el desarrollo de la investigación en diseño curricular, este capítulo final contará la forma como concretó el objetivo general en cada una de las fases en que éste se fue desarrollando la investigación, hasta su culminación. Éste recorrido mostrara las condiciones en las que se dio cumplimiento a dichos objetivos y las constataciones que se infieren en cada una de las fases. Para cumplir con dicho propósito se hará un recorrido recordando cada uno de los objetivos haciendo las aclaraciones y comentarios correspondientes en relación con la fase en la cual se desarrolla y sus relaciones con el objetivo general. En las conclusiones generales de la investigación pretendemos reflexionar, por última vez, acerca del proceso de configuración, diseño, e implementación del Programa formativo. Estas reflexiones, en definitiva, suponen un nuevo esfuerzo de abstracción acerca de todo el proceso de investigación.

Después de estas conclusiones tratamos de presentar cuáles son las limitaciones y aspectos en los cuales se puede lograr una mayor profundización en el proceso del trabajo e investigación. A su vez aportaremos información que justifica la credibilidad del modelo deliberativo y sus contribuciones a la teoría del paradigma práctico de diseño y la transferibilidad de los hallazgos de la investigación. Finalizamos el capítulo con las posibles implicaciones derivadas de nuestro trabajo.

5.1 CONCLUSIONES GENERALES

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Para construir organizadamente el conjunto de conclusiones generales comenzaremos por recordar cada uno de los objetivos generales y desarrollar en cada uno de ellos un orden temático. Éste es el sentido sobre el cual se generan aportaciones y recomendaciones factibles de ser objeto de explicación; se evidencian las demostraciones en relación con la fase en que se desarrolla la investigación y sus contribuciones específicas al objetivo general.

Es éste un último esfuerzo de síntesis, que pretende aportar información para la comprensión y mejora del diseño de Programas formativos en el paradigma práctico del currículo elegido en el modelo deliberativo (Walker, 1989). Para lograr este propósito queremos sustentar aquellas ideas que definen y dan sentido a nuestro trabajo, tratando de no resultar redundantes. Más que enunciar un listado de conclusiones finales nos gustaría terminar con unas reflexiones o interrogantes sobre el proceso de diseño, desarrollo y explicación de la presente investigación.

Las conclusiones de este estudio las vamos a agrupar en torno a las cuatro fases que nos hemos propuesto en esta investigación del diseño y configuración de un Programa formativo en Comprensión y Producción Textual en la Universidad Santiago de Cali. Ellas son: el establecimiento de la plataforma deliberativa de diseño dentro del Grupo de Ciencias del Lenguaje. La segunda fase en la cual se determinan las necesidades formativas como el insumo más trascendente en la configuración del diseño. El tercer objetivo que corresponde a la concreción del diseño del Programa formativo y finalmente la implementación del Programa de manera completa durante una vigencia académica.

5.1.1 Primera fase. El establecimiento de la plataforma deliberativa

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Recordemos que dentro del objetivo general de la investigación aparece enunciado a través de objetivos específicos como son. Describir la forma como se establece la plataforma deliberativa en el Grupo de diseño como una estructura que soporta todos los procesos que determinan la configuración del Programa formativo.

Este objetivo corresponde a la primera fase de la investigación en el cual se logra el conjunto de acuerdos en cinco niveles de deliberación que se establecen como la base sobre la que descansa la plataforma deliberativa de diseño. Ellos son el organizativo, académico, profesional, metodológico y evaluativo. Recordemos que la plataforma deliberativa va a guiar y a mantener la cohesión del Grupo, garantizando su permanencia y los niveles de aportación. El proceso de implementación evidencia un mantenimiento constante en la motivación por el Programa como producto de la implicación de los estudiantes en un diseño participativo, el respeto por los acuerdos y la metodología puesta en práctica en la aplicación en el diseño. Con estos cinco tópicos se constituye la plataforma deliberativa de diseño. Estudiar sus alcances y limitaciones constituye el objeto central de este apartado.

En lo organizativo. *Es posible mantener un grupo de docentes en torno a los propósitos de diseño de un programa formativo asumiendo las aportaciones propuestas en la plataforma deliberativa.* La constitución de grupos de trabajo docentes es una de las actividades más difíciles en el ámbito educativo. Integración, estudio, investigación y en general todas aquellas actividades que impliquen la inversión adicional de esfuerzo hacen muy difícil su conformación, en unas condiciones institucionales que no estimulan de manera clara el desarrollo de estas actividades por tradición organizativa. La Constitución de grupos de investigación educativa en los modelos cualitativos es aun más escasa por la naturaleza subjetiva de sus resultados, calculados como poco garantizables. Cuando se trata de un proceso de investigación participativa para el cubrimiento de múltiples tareas implicadas en el diseño de un Programa

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

formativo el Grupo de diseño y su transformación constituye la tarea más difícil. En este contexto asumir las recomendaciones del modelo deliberativo, es dificultoso. Por la concienciación y la claridad de criterios que deben garantizar la operatividad del Grupo en circunstancias de movilización, estudio, discusión, manteniendo niveles constantes en todas las fases en que se desarrolló la investigación. Estas afinidades permiten la ubicación contextual y el desarrollo de la empatía en eventos específicos en los cuales se materializan y se comparten acuerdos que generan lazos que llenan y humanizan la relación entre las personas (Maturana, 1992).

En lo académico. Éste es uno de los acuerdos centrales no solamente porque determina la naturaleza de su actividad, el nivel de la discusión y una serie de consecuencias que lo van a mantener vigente durante un lapso prolongado durante las diversas fases de desarrollo de la investigación en diseño. *Los acuerdos de esta naturaleza no garantizan la permanencia dentro de un Grupo, porque se requiere de unas aportaciones en una actitud inclusiva para el desempeño de sus objetivos de diseñar un Programa formativo.*

Dentro de la primera fase no se dejan esperar la aparición de concepciones y modelos de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto lo que lleva al Grupo a alternar, algunas posturas antagónicas en torno a la forma y los contenidos que deben estructurar un Programa. Allí no se encuentra el problema sino en la aptitud más inclusiva que permite la participación con lo que cada uno piensa y demuestre su eficacia en la práctica con los estudiantes dentro del salón de clase.

En el Grupo de diseño hay un acuerdo que no aparece de manera explícita que a pesar de las diferencias mantiene la unidad y la lealtad hacia el trabajo, hacia el objetivo es la actitud inclusiva que existe en el interior del Grupo. Cuando se realiza una evaluación esta actitud se mantiene en todos sus miembros. Habría que preguntarse que es lo que condiciona dicha actitud en todo el proceso.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Es la posibilidad de desarrollo profesional, la que en la práctica mantiene el Grupo. Constituye uno de los ejes de acuerdo que mantiene la unidad del Grupo durante todo el proceso de diseño porque facilitaba a cada uno de los miembros la posibilidad de desarrollarse profesionalmente. Dentro del Grupo de diseño todos los docentes encuentran espacios de desarrollo profesional, como investigadores, como docentes, como planificadores del currículo, en la confrontación de los resultados de investigación y finalmente en la evaluación de Programas.

Existen diversos modelos de desarrollo profesional en el ámbito universitario. El diseño de un Programa formativo es uno de los espacios de reflexión privilegiado a los docentes, por la vinculación a su trabajo diario a las preguntas y al desarrollo de hipótesis de investigación del objetivo general del proyecto; como en los objetivos específicos en cada una de las fases del trabajo, así como las que se deriven de él. Evidentemente que la estrategia privilegiada para la realización de este modelo es la investigación-participativa.

Con el objetivo de contribuir a mejorar la profesionalidad del profesor, a través de una profundización en su capacidad de análisis crítico de las condiciones en que se desenvuelve su trabajo con los alumnos, los demás profesores, así como de las presiones y limitaciones que las estructuras sociales e institucionales ejercen en su actividad docente” (Marcelo, 1994: 370).

En el método de diseño. El método de diseño constituye la fuente más importante de la estructuración del Programa formativo y su implementación durante el proceso de investigación curricular. La plataforma deliberativa recoge en este conjunto de acuerdos que hemos llamado metodológicos, la base teórica y práctica, hacer más trascendente y es el método de diseño que presenta cinco características que queremos comentar.

- Permite la participación voluntaria en la construcción del Programa. Esta característica metodológica del modelo deliberativo hace la participación más real y efectiva. Quienes lleguen a pertenecer a este espacio

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

académico es porque lo han apropiado en el desempeño de sus actividades de discusión en todos los frentes de aportación. Y las discusiones comprometen la práctica del aprendizaje de la lectura y la escritura dentro del aula de clase a partir de la experiencia personal hasta el prestigio de cada uno de los miembros del Grupo docente en el contexto de configuración e implementación del diseño.

- La construcción del Programa se hace a partir de las contribuciones de cada uno de los integrantes del Grupo de diseño. Constituye una de las consecuencias de la participación libre y voluntaria. Participar es aportar y recibir los beneficios de las elaboraciones colectivas y también asumir las consecuencias de una serie de acciones en busca de un objetivo. El trabajo de construcción de un Programa no es fácil e implica múltiples consecuencias en diversos órdenes de trabajo que hacen posible la transformación del Grupo a través de sus discusiones. Es un proceso de conocimiento de cada una de sus visiones y la profundización del objeto de estudio del diseño. La discusión va permitiendo la capacitación y cambio de postura de los miembros del Grupo. El calor de la deliberación fueron transformados conocimientos y prácticas haciéndolos más coherentes con los desempeños en busca de los objetivos del Programa.

El Grupo exige la sustentación de las posturas propuestas a cada uno de los participantes. Uno de pilares sobre los que descansa la plataforma deliberativa es la fundamentación de las aportaciones de cada uno de sus miembros. Esta práctica deliberativa obliga a quienes participan de ella a estudiar lo que se propone con experiencias de campo concretas. Ellas son complementadas con una fundamentación teórica que va a ser discutida colectivamente por pares académicos que son interlocutores válidos, ellos tienen experiencias similares y una preparación académica más o menos

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

semejante. Dicha exigencia de participación cumple una quintuple función dentro del Grupo de diseño.

- Mantiene la racionalidad en cada una de las propuestas y aportaciones en torno al Programa formativo. B) Obliga a quienes reciben las propuestas reflexionarlas con profundidad. C) Es un instrumento de capacitación y formación académica del Grupo de diseño en torno al objetivo propuesto. D) Aporta los insumos teóricos que van a fundamentar el Programa formativo. E) Se realizan contribuciones al proceso de investigación en diseño de Programas formativos elaborado por profesores.
- La deliberación de las diferentes propuestas hace que el Grupo vaya depurando sus posiciones teóricas por nuevas reflexiones académicas. La consecuencia más esperada en todos los procesos de deliberación es ésta, que los miembros pertenecientes a la comunidad de indagación se escuchen y asuman cambios en sus posturas teóricas y prácticas. No obstante la puesta en marcha de esta práctica tiene sus modos de ejercicio en cada grupo humano. En el caso del Grupo de Ciencias del Lenguaje fueron surgiendo posturas que al profundizar sobre ellas se presentaron como la expresión de un modelo correspondiente a un modo de enseñanza de la lectura y la escritura y al calor de la discusión se fueron concretando en materiales teóricos que hoy fundamentan el Programa y que fueron transformadas mediante un proceso sinuoso de deliberación.
- La toma de decisiones con respecto al Programa se realiza por consenso. Un Grupo de deliberación es un colectivo en el cual se toman decisiones producto de una negociación y no por votación democrática en la cual siempre queda una minoría derrotada pero no convencida. El manejo de la plataforma deliberativa por parte de sus integrantes lo lleva a adoptar una práctica deliberativa difícil pero de resultados muy satisfactorios en

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

el logro de objetivos colectivos: el consenso. La dinámica de esta práctica deliberativa tiene cuatro consecuencias en beneficio del Programa. A) Mantiene la unidad del Grupo a pesar de las divergencias que en un determinado momento se consideran irreconciliables. B) Profundiza la discusión hasta la aparición de materiales escritos. C) Desarrolla nuevos acuerdos en la implementación y la participación de los estudiantes. D) Posibilita la experimentación en la práctica dentro del aula de clase como una continuación de la deliberación por el camino de la búsqueda de su eficacia dentro del aula de clase.

En la evaluación. Porque ella constituye en esta investigación una estrategia de mejora que orienta el diseño, transforma el Grupo de docentes, implica los estudiantes y facilita la toma de decisiones en la estructuración del diseño y de la investigación. Es una estrategia porque informa, orienta, establece variables a valorar y muestra al Grupo de diseño las posibilidades de su trabajo en busca del mejoramiento académico. La evaluación logra transformar el Grupo de diseño porque en cada una de las fases de diseño lo hace evolucionar a través de sus resultados. Implica los estudiantes en la participación haciendo que el Grupo docente asuma sus contribuciones en el diseño. La evaluación facilita la toma de decisiones a pesar de las diferencias en una forma inclusiva por consenso haciendo de la estructuración del Programa una acción que fortalece el Grupo.

Estos puntos de partida de los docentes del Grupo de diseño muestran la cobertura de la deliberación. Los docentes no quieren expertos que sin el conocimiento del contexto traigan la solución para que ellos la pongan en práctica. Por esa razón se requiere de docentes de lenguaje conocedores del contexto que origina la necesidad con argumentos para fundamentar un Programa sobre el papel del lenguaje en la formación del conocimiento.

En la primera fase se establece la plataforma deliberativa que se constituye con el conocimiento las concepciones, experiencias, creencias con respecto al

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Programa formativo. A partir de sus concepciones epistemológicas, experiencias y puntos de partida se logran los acuerdos. Estos acuerdos estructuran la metodología, planeación de clases, así como el estudio del objeto de estudio del diseño concretando en documentos teóricos. Como Las visiones de los profesores y El texto como objeto de estudio del Programa formativo. La deliberación permite al Grupo organizarse en torno a un conjunto de acuerdos que permitirían durante tres años consecutivos y diferentes fases de investigación y diseño sacar el proyecto adelante dentro de las circunstancias contextuales que en todos los órdenes condicionaron el proyecto.

5.1.2 Segunda fase: detección de las necesidades formativas

Veamos ahora lo que se concluye en la segunda fase de desarrollo de la investigación, la detección de necesidades formativas de los estudiantes. Ésta es la etapa más fructífera de todo en proceso de investigación y desde luego más compleja de formular conclusiones. Recordemos el objetivo específico correspondiente a dicha fase: detectar las necesidades formativas de los estudiantes beneficiarios del Programa formativo. Para lograr este propósito se decide la elaboración una prueba diagnóstica de naturaleza cualitativa y su procesamiento, valoración y análisis en los procedimientos de la evaluación formativa. De la elaboración del informe cualitativo y su confrontación se recogieron los insumos básicos para el diseño del Programa formativo. El desarrollar y llevar a cabal cumplimiento este objetivo nos lleva a concluir.

El dialogo específico y organizado con los estudiantes con base en la evaluación formativa proporciona los elementos que los docentes deben relacionar en la puesta en marcha del diseño de un Programa formativo abierto a todos los implicados. En los modelos deliberativos de diseño curricular una de las fuentes del diseño del Programa formativo es el diálogo con los estudiantes sobre diferentes aspectos del diseño, en puntos de reflexión específicos como son la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

evaluación, la metodología, los recursos, el cumplimiento de los objetivos, la detección de las necesidades formativas.

Cuando se propone una prueba objetiva se evidencian una serie de preguntas que el proceso de estructuración de la evaluación diagnóstica va a aclarar. ¿Cuales son los propósitos de la prueba? ¿En qué concepción de evaluación debe elaborarse? ¿Cual es la utilidad de la prueba en el proceso de diseño? ¿Cuales son las variables a evaluar en la prueba? La deliberación de los profesores advierte, que la evaluación es además de una estrategia de mejora, es un espacio en el cual se precisan de todos los elementos del diseño. El diseño de una prueba diagnóstica generó en el interior del Grupo de diseño una nueva dinámica de reflexión que desarrolla el trabajo porque en ella se propicia un dialogo con los estudiantes que hizo adelantar la investigación cualitativamente en busca de las soluciones del Programa intentaba resolver.

La decisión de diseñar un Programa a partir de las concepciones de cada uno de los docentes resultó muy atractiva, pero en la medida en que se conocieron las distintas posiciones, frente a las soluciones de cada uno de los enfoques, las contradicciones en el seno del Grupo, se tornaron irreconciliables. Salva el proceso un acuerdo anterior según el cual se realizaría una prueba diagnóstica para detectar necesidades formativas en los estudiantes.

Pero es el cambio de postura el que propicia el dialogo con estudiantes para lograr su participación. Nos referimos al momento en que el Grupo asume los principios de la evaluación formativa el que abre el diseño para una participación organizada de los estudiantes. Cuando el Grupo alcanza esta postura hay una reacomodación en el diseño.

El proceso sigue cuando se logra determinar las características de la prueba, establecer sus variables a evaluar, diseñar las actividades de la prueba, escoger el texto que se utilizaría en la prueba. Esas acciones facilitaron el paso de la evaluación sumativa a la formativa. Cómo que es lo que evalúa la prueba y de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

qué manera lo valora. Cuáles son los puntos de referencia para evaluar la comprensión y la producción textual.

La prueba de detectación de necesidades formativas proporciona al Grupo de docentes un punto de partida sobre elementos pertinentes del contenido y la forma como se debe asumir la metodología. Determinar qué se debía evaluar y la forma en qué se debía hacerse, establecer las variables que serían objeto de valoración, sacó la discusión del eje de los enfoques del aprendizaje de la lectura y la escritura para centrarse en las causas de los errores de los estudiantes al leer y escribir de manera objetiva. Existía claridad sobre lo que se quería lograr con los estudiantes en torno a las competencias comunicativas textuales pero no se había realizado una reflexión objetiva sobre el punto de partida de dichos logros académicos a alcanzar. La aplicación de la prueba diagnóstica no solamente precisó los conocimientos previos sino que estableció un itinerario a desarrollar en procura de fortalecer los conocimientos y las habilidades en busca de los objetivos previstos.

De la misma manera se determina en el seno del Grupo una metodología de la comprensión y la producción textual. Esta metodología consistente en tener como punto de partida de la producción de textos la construcción de significado, el manejo de la intertextualidad, las adecuaciones textuales a la utilización de recursos morfosintácticos. La detectación de necesidades formativas cualifica y transforma al Grupo de docentes al proporcionarles las informaciones pertinentes al Programa en la evaluación de conocimientos de entrada proporcionando datos sobre capacitación e instrumentación para la implementación del diseño del Programa formativo.

La certeza proporcionada por la prueba cualifica a los docentes del Grupo de diseño. El colectivo docente al diseñar una prueba sustenta unas variables a evaluar y al valorar. Las construcciones textuales de los estudiantes evidencian la forma cómo se debe proceder y lo que se requiere corregir en la dinámica de las clases. La perspectiva de la práctica en el modelo deliberativo

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

no sólo se mantiene sino que se enriquece al tener plena conciencia de los conceptos manejados por los estudiantes y la eficacia con que son aplicados en tareas específicas analizadas por variables. El principio de la evaluación formativa de centrarse en el proceso genera una cualificación pedagógica y académica nueva en el colectivo docente. Cuando el Grupo docente identifica los problemas que más se reiteran como conductas que generan resultados no deseables en la lectura y la construcción de textos.

La segunda fase de detección de las necesidades formativas determina el asumir los elementos en torno a la evaluación formativa como base de la construcción del Programa. La apropiación de los principios propios de la investigación cualitativa requiere de quien dice compartir sus métodos y principios conocer en la práctica sus dificultades e implicaciones al asumirlos. Se realiza una discusión interna a partir de las construcciones teóricas de los postulados de los elementos de la evaluación hasta la profundización de dichos modelos en la evaluación del lenguaje específicamente en la lectura y la escritura. Estos conocimientos y habilidades se realizan de manera colectiva, ellos determinan la naturaleza de la prueba que va desarrollar, la detección de necesidades formativas en un modelo formativo y la elaboración del informe cualitativo como un documento académico sobre el que se diseñaría el Programa formativo. La presentación y confrontación de informes cualitativos con los estudiantes rodea de prestigio, compromiso y confianza al Grupo de docentes de lenguaje en la misión de diseñar un Programa formativo en Comprensión y Producción Textual.

La elaboración de informes cualitativos, práctica no usual en el Grupo de diseño, hizo que se apropiara una metodología. El Grupo desarrolla un lenguaje producto de los principios y axiomas de la evolución formativa en un esfuerzo de síntesis, mostrando los problemas en que incurren los estudiantes en un lenguaje claro y constructivo que permita el crecimiento académico.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

En la segunda fase el Grupo de Ciencias del Leguaje da un viraje significativo en el que es notable su transformación, en su dinámica de trabajo, pero manteniendo la plataforma deliberativa, concentrándose en la determinación de las necesidades formativas de los estudiantes para los cuales se diseña el Programa formativo. En esta fase el Grupo de diseño logra acuerdos sobre las características, naturaleza, variables a evaluar, validación de la prueba diagnóstica, construcción de instrumentos de calificación cualitativa, aplicación de la prueba y su valoración. El proceso concluye con la presentación de un informe cualitativo que se confronta con estudiantes, profesores y un informe al Consejo Académico. Dicho informe tiene como consecuencia la decisión de oficializar la prueba de proficiencia en lectura y escritura mediante la resolución 015 de diciembre 10 del 2004 mediante la cual se oficializa el Programa a partir del primer semestre del 2005.

5.1.3 Tercera fase: el diseño del Programa formativo

En la tercera fase de análisis el objetivo específico se plantea de la siguiente manera. Determinar y explicar la génesis de cada uno de los elementos del Programa formativo.

La finalidad más obvia de la investigación en diseño de un Programa formativo la constituye la redacción del diseño. Correspondió al Grupo interpretar, explicar la génesis y la consolidación de los elementos del Programa formativo. La escogencia de los elementos del Programa a partir de las condiciones que determinan el conocimiento de las necesidades formativas. Este proceso de explicitar el conjunto de acuerdos en un documento publico que guié las acciones pedagógicas en el escenario adecuado y con la participación de los actores implicados, con los saberes pertinentes, nos lleva a las siguientes conclusiones.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

El diseño del Programa formativo es producto de las creencias y experiencias de los profesores y la confrontación deliberativa a partir del conocimiento de las necesidades formativas de los estudiantes consignados en el informe cualitativo de la prueba diagnóstica

Los elementos que constituyen la estructura del diseño del Programa son explicados a partir del eje del establecimiento de las necesidades formativas en tanto que ellas justifican, son un punto de partida, constituyen los conocimientos previos y la solución frente a los problemas y la procuración de los objetivos. Desde el nombre del Programa, la presentación, su fundamentación teórica, la justificación del Programa, el objetivo general y sus objetivos específicos, la metodología, los contenidos y el orden en que serán abordados, los recursos y la evaluación son producto de la interpretación de las necesidades formativas.

En el Programa se invita a formarse como profesional asumiendo el dominio de las competencias comunicativas textuales. Se fundamenta teóricamente el Programa a partir de la oralidad, la lectura y la escritura como la forma de participación en comunidades académicas. Se justifica el Programa evidenciando los puntos de partida en su construcción y solución a los errores en que incurren los beneficiarios del diseño. El objetivo general es detallado en objetivos específicos para cada unidad de contenido. La metodología evidencia la articulación de los elementos en un taller permanente de comprensión y producción textual. Los contenidos obedecen a cada una de las variables evaluadas en la prueba diagnóstica y en el orden en que fueron concebidas y la evaluación está encaminada al seguimiento, superación de las fallas detectadas y consignadas en el informe cualitativo de necesidades formativas.

El establecimiento de la metodología para el Programa es un acuerdo que define las clases como un permanente taller dentro del aula. No se trata de un elemento aislado del Programa, en la metodología son pertinentes seis aclaraciones.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- A) La metodología determina las relaciones interpersonales en busca de los conocimientos, habilidades y valores que implementa el Programa. Ella proporciona autonomía al estudiante ya que está completamente basada en el aprendizaje de conceptos y habilidades, en la adquisición de competencias comunicativas textuales.
- B) Racionaliza la toma de conciencia de los errores en lectura y escritura de los estudiantes implicándolos en el proceso. La metodología tiene como punto de partida la toma de conciencia de las limitaciones personales de cada estudiante.
- C) Centra la evaluación como formativa en el proceso. La evaluación del proceso brinda la posibilidad de aprender permanentemente de los informes de evaluación.
- D) Personaliza el trabajo académico a través de las asesorías individuales. Existe un proceso general propiciado por la dinámica de las intervenciones pedagógicas a partir de la clase pero el proceso se personaliza en las asesorías.
- E) Prepara el proceso de implementación a través de una serie de informes de seguimiento individual y colectivo.
- F) Se realizan aportaciones sistemáticas a la investigación en didáctica como proceso de construcción de métodos de trabajo en lectura y escritura dentro del aula de clase en la educación superior como condición indispensable en la formación de profesionales.

La evaluación se constituye en una estrategia de diseño curricular como elemento presente en cada una de las dinámicas de planeación, ejecución y valoración de objetivos del Programa formativo.

La evaluación dentro de la configuración del Programa se convierte en un instrumento que indaga, pregunta, establece situaciones, identifica y valora las acciones con la cuales se llena el diseño. La evaluación ha permitido establecer y valorar el impacto de dichas carencias convertidas en problemas textuales a

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

resolver en dinámicas de aprendizaje personalizadas. La evaluación centrada en el proceso determina situaciones académicas en las cuales se realizan intervenciones académicas que buscan el aprendizaje de las competencias comunicativas textuales. Identifica los errores y aciertos de los estudiantes, permite a los docentes valorándolos y asignándoles una economía particular en el proceso de diseño. La evaluación muestra diversos niveles de eficacia en la reflexión de las necesidades formativas en los eventos de planeación del Programa. Se convierte en un instrumento que capta información en el proceso de implementación, realiza un permanente servicio de seguimiento de las acciones de los implicados en el Programa y sus resultados. Finalmente la evaluación hace evidente el impacto y la eficacia del Programa.

En la tercera fase se diseña el Programa formativo. El informe cualitativo de necesidades formativas tiende un puente entre las visiones de los profesores y el objeto de estudio del diseño concretándose en la configuración de cada uno de los elementos del diseño. Toman vigencia las aportaciones de cada uno de los profesores en busca de las soluciones que las necesidades formativas de los estudiantes planteaban en el contexto de la reforma que implementaba a partir del primer semestre del año 2005, fecha en que comienza el proceso de implementación del Programa formativo en comprensión y producción textual.

5.1.4 Cuarta fase: la implementación del Programa formativo

Dentro del objetivo general de la investigación ocupa un lugar preponderante la fase cuatro, en la que se implementa el Programa. El objetivo específico de esta fase de la investigación lo constituye: implementar el Programa formativo como una estrategia diseño en el cual los elementos del currículo se concretan con base en su eficacia dentro del aula.

La fase de implementación del Programa formativo constituye la prueba más determinante en el proceso de configuración del mismo. Todo un proceso de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

preparación en diferentes aspectos del diseño debía asumir la prueba de la práctica. El Grupo de Ciencias del Lenguaje como responsable de la ejecución del proyecto de investigación es consecuente con uno de los acuerdos. La implementación es una parte consustancial al diseño del Programa.

Los modelos deliberativos tienen como fundamentos el arte de la práctica en la cual todos los elementos del currículo evidencian su eficacia en la realización de la totalidad del Programa. Durante esta etapa el Grupo docente asume la tarea de observar en la práctica el comportamiento de los elementos, de valorar los problemas y la inversión de recursos. En la implementación se colocan a prueba las estrategias de diseño. La implicación de los estudiantes, la calidad de los instrumentos de seguimiento y la operabilidad de los elementos del Programa. La implementación mantiene un diálogo entre la eficacia hipotética de los elementos del Programa y la deliberación permanente del Grupo de diseño.

Los Programas en los modelos prácticos en el momento de la planeación de las actividades educativas son presentados como un documento hipotético. Este deberá demostrar su eficacia en la práctica en el interior del las aulas escolares. El diálogo que se establece entre lo que ocurre en el interior del salón de clase requiere de la deliberación del Grupo docente. Para que interprete las situaciones, las someta a intensos debates a partir de diversos puntos de de vista. El Grupo brinda explicaciones de la forma como es generado el problema, valora con objetividad los elementos dispuestos en el Programa y valida o invalida la eficacia de sus elementos en una situación de implementación. Los resultados en todo proceso de implementación se maduran en la medida en que se intervenga coherentemente. La implementación se hace efectiva, productiva, organizada y crítica la participación de los estudiantes en la configuración del Programa formativo como estrategia que completa la deliberación con todos los actores implicados en el proceso

La implementación no es un ejercicio simple en el cual se somete una estructura a la práctica. El diseño del proyecto de investigación ha previsto la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

participación de los estudiantes de manera efectiva en tanto se les consulta sobre temas puntuales del diseño en los que se evidencian los problemas, las fortalezas y las dificultades para hacerlas objeto de deliberación. El dialogo con los estudiantes es productivo en la medida en que se muestran los resultados con producciones tangibles y evaluables. El Grupo dispone de recursos que dan cuenta de su objetividad mediante los procedimientos de datos y resultados. La participación de los estudiantes es organizada en la medida en que la implementación se da por etapas y eventos en los que es posible el análisis de cada uno de los aspectos del diseño. La consulta siempre esta de acuerdo con la acción presupuestada por el Programa en la naturaleza del seguimiento con propósitos puntuales. Finalmente la participación de los estudiantes es crítica porque ellos son los beneficiarios del diseño y en el ejercicio de su eficacia son ellos en última instancia, la voz más autorizada para dar cuenta de la productividad del Programa en el que nos empeñamos.

El proceso de implementación evidencia un mantenimiento constante en la motivación por el Programa, la implicación de los estudiantes en un diseño participativo, el respeto por los acuerdos y la metodología puesta en práctica en la aplicación en el diseño la estimulan. Una de las preocupaciones del Grupo de diseño para el proceso de implementación era la motivación hacia el Programa como un elemento de trascendencia en el proceso que iba a iniciarse. Sin contar con la buena voluntad de los estudiantes resultaría prácticamente imposible lograr los objetivos de la implementación. La valoración que se ofrece de este factor tan determinante para el Grupo en la implicación de los estudiantes que se la observa permanentemente.

A partir de la prueba diagnóstica los estudiantes hacen evidente los errores, problemas y dificultades al leer y escribir un escrito de naturaleza argumentativa. Dicha concienciación de sus competencias comunicativas textuales compromete a los estudiantes a superar dichas fallas en el proceso propuesto por el Programa siguiendo las indicaciones dadas en clase y en las

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

asesorías individuales. Estos mecanismos mantienen la motivación y la alimentan. Los acuerdos y el respeto hacia ellos son producto de la concepción que asume el Grupo docente en torno del Programa.

5.2 ALCANCES Y LIMITACIONES

Corresponde ahora señalar algunas de las limitaciones que hemos advertido en el desarrollo de la presente investigación, en la cual debemos evidenciar sin vacilación los límites, para tomar distancia frente a los hallazgos postulados. Procederemos en el siguiente orden en éste apartado propuesto. Las limitaciones en heterogeneidad del Grupo, en el modelo, en el Programa formativo, en el modelo elegido y en la investigación.

5.2.1 La Heterogeneidad del Grupo de diseño

La primera limitación que el Grupo presenta es su naturaleza heterogénea en que cada uno de los integrantes presenta una postura distinta para cada una de las propuestas en cualquiera de los elementos de diseño del Programa. El trabajo colectivo no puede dejar de desconocer las siguientes manifestaciones en el trabajo colectivo del Grupo de diseño:

- La diversidad de ritmos de trabajo lo que implica reiterar constantemente sobre las discusiones y los acuerdos.
- Los diferentes niveles de motivación en el trabajo de diseño, en la deliberación y en el cumplimiento de las tareas.
- Los diversos niveles de implicación en el trabajo, la deliberación, el estudio y la puesta en práctica de las políticas del Programa.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

5.2.2 Las limitaciones del Programa.

A pesar de es pronto para desarrollar un conjunto de críticas sistemáticas creemos que es posible señalar algunos puntos de vista sobre lo que consideramos como limitaciones del Programa.

Un Programa que cuenta con una intensidad horaria de tres horas semanales requiere de una dedicación extra de cuatro o cinco horas de trabajo adicional por cada curso apoyado simplemente en la voluntad del Grupo de diseño de sacar el Programa adelante.

El Programa hace que su metodología descansa en un exceso de trabajo por parte de sus docentes. El trabajo interpersonal sobre lo que se lee y se escribe un estudiante implica sumergirse con ellos en un ambiente reposado y tranquilo. Este permite profundizar en el contexto personal de quien lee y escribe para agilizar y potenciar su eficiencia en un intercambio mediador. En la planeación de la metodología no se consideró la condición cada vez más numerosa de los cursos universitarios.

Las consecuencias del trabajo metodológico en este contexto son varias: en primer lugar el exceso de trabajo por parte de los docentes. Segundo, la atención parcial a unos estudiantes sobre todo a los estudiantes con mayores dificultades en lectura y escritura. Esto tiene como consecuencia que el trabajo docente se concentre en el personal de más baja calidad y los buenos estudiantes no puedan aprovechar este proceso de mediación tan estimulante en los procesos de lectura y escritura. La desatención a los estudiantes más avanzados genera niveles desmotivación en el Programa. Estos niveles de desatención son difíciles de enmendar porque propician desmotivación en la búsqueda de objetivos.

Las asesorías personales requieren de mayor claridad conceptual y procedimental para convertirse en la herramienta que le da fundamento a la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

investigación en diseño. Uno de los acuerdos en el Grupo de deliberación docente lo constituyen las asesorías personales. De ellas se esperaba un seguimiento personalizado del Programa a través de los informes. El registro de la asesoría que se convertiría en un instrumento escrito de recolección de información en torno a los aciertos y desaciertos del Programa.

La excesiva población escolar universitaria en cada uno de las aulas, hizo que las asesorías personales se dieran pero con muy escasa frecuencia, de tal forma que no se llegaba sino a un umbral de los objetivos en ella planteados. El primer error que comete el Grupo de docentes es plantear un servicio del Programa sin contar con la aprobación económica de la universidad. Las horas invertidas en las asesorías no son remuneradas, lo cual las convirtió en una actividad no sujeta al contrato laboral con la Universidad, que no implicaba obligatoriedad. En segundo lugar, como consecuencia de lo anterior se realizaron sólo parcialmente o no se realizaron. Existió un caso en las cual la asesoria personal se convirtió en colectiva en un esfuerzo por cumplir con los requerimientos del Programa y la condición de cursos numerosos para estudiantes atrasados que "incurrían en el castigo" de asistir a clase adicionales. Y en tercer lugar, porque la investigación perdió un canal importante de seguimiento en la implementación del Programa a través del cual se establecía un diálogo con los usuarios en la satisfacción de las necesidades formativas a partir de la evaluación diagnóstica y las evaluaciones de seguimiento.

Las evaluaciones de seguimiento y las evaluaciones finales dejan muy insatisfechos a los estudiantes generando desmotivación por el Programa. El modelo de evaluación elegido era de naturaleza formativa. Se fundamentaba en ella como una estrategia de diseño en tanto que diagnosticaba las necesidades formativas como punto de partida del Programa. El mejoramiento de dichas necesidades en la adquisición de competencias comunicativas textuales logrando más eficiencia en la comprensión y la producción de textos. Una de las consecuencias de la evaluación formativa es la implicación motivacional de los

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

implicados para identificar los problemas y determinar las soluciones en un esfuerzo colectivo utilizando los recursos de los que disponía el Programa.

Una de las circunstancias que puede explicar en parte las críticas a la evaluación consiste en el hecho de cumplir los requisitos de la Universidad. Realizar dos evaluaciones parciales y una final con fechas y con la expresión de la calificación en una escala numérica que va de 1 a 5. Los docentes del Programa no contamos suficientes argumentos que nos permitiera cumplir con las obligaciones laborales como docente a la Universidad y mantener la vigencia de la evaluación formativa dentro de la implementación. Generando una tensión innecesaria en la búsqueda los objetivos del Programa. Se gestó una actitud de desconfianza en la cual se precisaba que el docente hubiere cambiado arbitrariamente de criterios de evaluación al sumar y promediar las calificaciones parciales y la calificación final.

Los objetivos del Programa se han cumplido a cabalidad por parte de los estudiantes y de los docentes. Pero el proceso de las producciones textuales demostrado en la construcción de los ensayos estuvo siempre mediado por la presencia de los docentes. La pregunta más pertinente de la investigación del diseño de un Programa que lleva su itinerario hasta el recurso de la implementación es tener la certeza de si fueron logrados los objetivos o no y en que condiciones de naturaleza contextual. En los dos informes recibidos en torno al logro de los objetivos son optimistas en la pregunta por los objetivos. Los informes en cuestión son rendidos por los docentes del Programa y de los estudiantes a través de una entrevista semiestructurada que se concluye que esta leyendo y escribiendo mejor.

Recordamos que no es condición de esta investigación tener a su disposición una evaluación que diera cuenta del logro de los objetivos. Pero queremos dejar en claro la inquietud según la cual los textos que son evaluados en el final de la implementación se han logrado con la mediación cercana de los docentes y su intervención directa en el ejercicio de su planificación,

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

textualización y corrección. Esta condición deja la duda según la cual los estudiantes beneficiarios del Programa no van a tener autonomía para el desempeño de las competencias textuales en múltiples frentes de trabajo académico. No poseemos elementos para determinar con certeza que ocurriría cuando los ensayos fuesen elaborados por cuenta y riesgo de los estudiantes sin ese proceso tan intenso de mediación.

No es posible la medición del impacto sobre otros Programas formativos diferentes al de comprensión textual en el interior de una misma titulación. El Programa se diseña con unos objetivos generales y específicos que trascendieran más allá de las fronteras de la implementación. Esperando repercusiones en la escritura de ensayos y el desarrollo de actividades relacionadas con la lectura y la escritura en los otros Programas formativos. La investigación a pesar de que tiene como estrategia de diseño la evaluación no alcanza a concretar un mecanismo para evaluar el impacto del diseño en otras materias del plan de estudio de la titulación.

5.2.3 Limitaciones del modelo elegido

Una de las limitaciones que comporta el diseño se da en torno al modelo elegido como es el modelo deliberativo. En él se consignan una serie de principios que según la condición de los participantes se convierten en acuerdos para sacar un propósito adelante. La deliberación somete a determinados criterios la participación del Grupo. Dichos acuerdos mantiene el sentido y la vigencia del trabajo y los desempeños en los que orientan el diseño en cada uno de sus partes. Haciendo que las decisiones sean producto de las discusiones en procura del consenso que mantiene la deliberación en unas condiciones de inclusividad y siempre en busca de los logros que el propio Grupo se ha impuesto. Este proceso de mantener un colectivo docente unido y no se desviarse de la búsqueda de los objetivos propuestos para el diseño de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Programa formativo hace del ejercicio de la planeación del currículo muy larga y con jornadas de deliberación muy dispendiosas.

Durante tres años se ha estado reuniendo el Grupo de diseño de forma ininterrumpida, circunstancia que hace que el modelo no se pueda implementar en todos los departamentos porque significaría una parálisis que administrativamente resultaría inadmisibles.

En un Grupo de deliberación existen diferentes niveles de motivación frente a las iniciativas proporcionadas por la propuesta de trabajo y lo que es peor la motivación hacia el proyecto no siempre es la misma, esta sujeta a cambios y altibajos muy difíciles de predecir. La sintonía emocional nace de la empatía de un grupo humano por unos objetivos de diversa índole. En nuestro caso que tiene que ver con el crecimiento académico de la Universidad y de los estudiantes y su propio desarrollo profesional. Y todos estos ámbitos de reflexión y participación están sujetos a visiones personales y maneras de asumir los objetivos compartidos por un Grupo. Son puntos de referencia que orientan y dan sentido a la deliberación y el mantenimiento del Grupo en la actividad acordada sobre la que se ejecutan diversas decisiones en la construcción de un Programa formativo.

Los distintos niveles y ritmos de motivación en la construcción del Programa tienen como consecuencia la prolongación de la deliberación de manera innecesaria para quien cree tener el sentido de la discusión reiterando sobre ella hasta lograr un consenso.

No existe un sistema de informes objetivo. La deliberación es el resultado de la argumentación de un Grupo de personas en torno a un interés común. La deliberación es la mediadora entre los intereses del Grupo de diseño y las prácticas ejecutadas dentro del aula. Este modo de existencia de los modelos deliberativos tiene como fundamento la objetividad de los informes sobre los resultados de las acciones y los procesos ejecutados en el aula. Lo que se lleva a las reuniones de discusión son apreciaciones, no tienen los mismos niveles de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

objetividad y como consecuencia se asumen discusiones innecesarias o que se pueden resolver con más facilidad si los informes hubiesen sido más objetivos u obedecieran a verdaderos problemas objetivamente planteados.

Diferentes niveles de comprensión de los problemas. Otra limitación de los modelos deliberativos captado en la presente investigación son los distintos y a veces divergentes maneras de entender e interpretar los problemas. Ellos están relacionados con las distintas acciones encaminadas al diseño, la configuración y la implementación de un Programa formativo. Dichos desniveles de comprensión fueron enfrentados con jornadas de capacitación que en su medida facilitaron el desarrollo del trabajo. Pero que no lograron atenuar los diferentes niveles de formación y apreciación frente a la evaluación y valoración de los problemas del diseño del Programa. Podría argumentarse que precisamente el papel del Grupo de deliberantes es ese, el convertir mediante los recursos de la discusión la falta de objetividad en algunas apreciaciones como producto de los diversos niveles de preparación y las experiencias acumuladas dentro del aula de clase en el diseño de Programas formativos y en la investigación en diseño.

Las consecuencias en la construcción del Programa se hacen evidentes en todas las acciones de las cuales hemos destacado como las más recordadas las antes mencionadas porque marcaron circunstancias que fueron decisivas en el diseño del Programa en el contexto en el cual se configuró.

5.2.4 Limitaciones de la investigación

Ventajas y desventajas de pertenecer a un Grupo. La Dinámica de la deliberación es imposible sin la participación de un Grupo, lo cual otorga ciertas ventajas pero también determina limitaciones. Los diferentes niveles y enfoques pedagógicos con los que se enfrenta la construcción del Programa así lo atestiguan. En los que cada elemento constituye una diferencia que se debe

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

conciliar en la deliberación. Esta circunstancia somete al Grupo de diseño en discusiones que pueden llegar a atomizarlo y terminar con las expectativas del trabajo. En un proceso tan largo y dispendioso en el que la participación es indispensable, el buen manejo de contradicciones y recursos para la resolución de conflictos con la finalidad de que las contradicciones se conviertan en fuente de creatividad y no de perturbación del proceso.

La inexperiencia en trabajos de investigación de diseño. Dentro de todo el proceso de diseño de la presente investigación nos acompañó la dificultad de la inexperiencia investigativa. Los tres frentes básicos de desarrollo de la investigación como fueron: uno, la falta de experiencia en el diseño de programas en el modelo deliberativo. Las prácticas eran desconocidas y era necesario aprenderlas en la medida en que se iban necesitando. Dos, la construcción de instrumentos de los que no existen modelos preestablecidos. Esto determinó realizar procedimientos de ensayo que era necesario ajustar en la práctica. Tres, la construcción de criterios de la evaluación formativa en los marcos de la comprensión y producción textual. Para mantener la investigación en los marcos del paradigma cualitativo, centrado en los recursos propios del proceso, ajustados al contexto y en sus requerimientos. La metodología elegida para el desarrollo de la investigación en el modelo cualitativo con todos los elementos de la deliberación implicó la generación de procesos en los cuales el Grupo de docentes encargado del diseño no era poseedor de la pericia que las circunstancias le exigían en el contexto que condicionaban las acciones en cada una de las fases.

La asimilación del proyecto en la primera fase en la que se partía del conocimiento de las concepciones y creencias de los profesores llevó a la racionalización de sus posturas académicas sin unos mecanismos claros de conciliación académica para la concreción del Programa.

En la segunda fase se planificó como una acción corta que permitiría la detección de necesidades formativas. Pero se convirtió en un periodo de un

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

año que a pesar de su complejidad y extensión enriqueció y transformó el Grupo de diseño al conocer las necesidades formativas de los estudiantes. Mediante la utilización de una prueba objetiva que a pesar de todo lo que se prolongó mostró unos resultados que dinamizaron el trabajo en diferentes frentes. La metodología en la tercera fase no ofreció mayores dificultades porque la deliberación contó con dos insumos determinantes en la redacción del Programa y finalmente en la implementación el mantenerse dentro de los criterios de evaluación formativa dentro del modelo deliberativo de diseño.

La particularidad de los resultados. El proceso de investigación así como el logro de los objetivos propuestos por el Grupo de diseño es altamente satisfactorio para el Grupo y para el Programa. Esta afirmación la hacemos fundamentados en los informes de los estudiantes y docentes del Programa a través de los instrumentos en que se recogió la información sobre resultados.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones



A

Abreu, S. (2004). Diálogos pedagógicos. *Revista, Didáctica y currículo* 12.

94:118

Acosta, L. (1982). *Cuestiones de lingüística textual*. Salamanca, Fondo de

Publicaciones. Universidad de Salamanca.

Adam, J. M (1985) "Quels types de textes?", *Le Français dans le Monde*,

192, 39-43.

Aebli, W. (1988). *12 Formas de Enseñar*. Madrid. Morata.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Alcalde, P. (1995). Operaciones implicadas en el proceso de lectura y escritura. *Textos didácticos de lenguaje y literatura* 5, 19:45.

Alonso, H. (1996). *Una ventana hacia la escuela*. Cooperativa editorial del Magisterio, Bogotá.

Allende, G, y Coldemain, P (1982). *La lectura, teoría y su evaluación*. Santiago de Chile, Convenio Andrés Bello.

Álvarez, L. E. (1978). *Fonética y fonología del español*. Medellín, Universidad de Antioquia.

Álvarez, M. (1998). *Los valores de un ensayo*. Medellín, Universidad de Antioquia.

Álvarez, M. (1996). El texto expositivo explicativo: El texto expositivo su Superestructura y características. *Revista colombiana de Educación* 9, 26:70.

Álvarez, H (2002). *La evaluación por competencias*. Publicaciones ICFES. Bogotá

Álvarez, J. (1996). La enseñanza de la redacción desde un punto de vista didáctico. *Lenguaje y textos* 4, 197: 208.

Alvira, M. (1991). *La evaluación formativa*. Madrid. Morata

Amado, C. (1991). *El estudio de caso*. Buenos Aires, Aique.

Amaya, M. (1997). La formación por ciclos. *Educación técnica y tecnológica* 1, 2:18.

Apple, D. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Araujo, D. (2002). La evaluación de la metacognición en la escuela.

Revista, Educación 45,61:79

Área, R. (1990). Asesoramiento curricular a centros educativos. *Cuadernos de pedagogía* 2, 78:115

Arnal, B. Rincón, H. y La Torre, E. (1998) *La evaluación de Programas*. Madrid, Akal.

Aristóteles, (1978). *La retórica*. Buenos Aires, Losada.

Arnau, M. (2002). Cognición y lectura. *Revista Cultura educativa* 44, 26:45

ASCUN (2002) *Asociación Colombiana de Universidades*

Ausubel, D. NOVAK, J, y HANESIAN, H. (1989) *Psicología Educativa*. 2 ed. México, Trillas.

Austin, J. L (1982). *¿Cómo decir cosas con palabras?* Madrid. Morata.

Ávila, P. (1992). La universidad lugar de las disciplinas y las profesiones. *Revista Pedagogía y saber* 3, 42:78.

B

Banco Mundial XXXIV *Conferencia 1996*. Banco de la República. Bogotá.

Baena, C. (1988) La Naturaleza del lenguaje. *Revista lenguajes*.2, 42:56.

Bardin, S. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid, Akal.

Barthes. R. (1968). *Elementos de semiología*. Bogota, Comunicaciones.

Barthes. R. (1976). *El grado cero de la escritura*. Buenos Aires, Losada.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Barthes, R. (1986). "Lección en el colegio Francés."

Revista Eco de occidente 41, 65-90.

Bassey, J. (1999). *Case study research in educational settings*.

Burckingham, Open University Press.

Beaugrande, C y Dressler, M. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.

Beltrán, R. y Nelson J. (1983). *Currículo didáctico y teoría del texto*.

Madrid, Anaya.

Benson, W. (1952). *Content analysis in communication research*.

Nueva York, Univ press.

Benveniste, E. (1998). *Problemas de la lingüística general*.

Bogotá, Siglo XXI.

Berbaum, J, C. (1993). *Aprendizagem e formacao*.

Porto Codex.

Berger, L y Lukman, C (1968). *La socialización del hombre*.

México, Fondo de cultura económica.

Bermúdez, G. (2003). Escenarios Universitarios docentes. *Bogotá,*

Ascun 10, 77:91.

Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento

educativo. *Revista Colombiana de Educación* 1, 76-91.

Bernstein, B. (1986). Clases, y pedagogías visibles e invisibles.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

La enseñanza su teoría y su práctica 1, 54: 72.

Bloom, A. (1982). Learning for mastering evaluation comment.

Handbook of qualitative research 3: 233: 265.

Bloome, C. (1991). Interacción e intertextualidad en la lectura y la escritura. *Investigación etnográfica en educación* 6: 123: 180.

Blumer, D. (1982). *El Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*.

Barcelona, Hora

Blythe, D. (1999). *La enseñanza para la comprensión*.

Buenos Aires, Piados.

Bojaca, B. (2003). *La evaluación formativa en la escuela primaria*.

Bogotá, Cooperativa editorial del magisterio.

Bonilla, C. (1992). Retórica para la enseñanza secundaria.

Saber la letra I2, 22 -39.

Bono, D. (1988). *Aprender a pensar*. Bogotá, Plaza y Janes.

Borfet, B. (1985). *La investigación participativa en la Escuela*.

México, Trillas.

Buenaventura, R. (1998). El profesorado universitario en Colombia.

Revista, Maestros 1, 34:56.

Bueno, A. (2000). Estructura textual y macroestructura semántica.

Estudios sobre el mensaje periodístico 6, 281:327.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

C

Caballero, E. (1986). ¿Por qué vendió su cartilla pinocho?

Revista. Banco de la Republica 6, 44:56.

Cadena, M. (2000). *La fundación de la Universidad Santiago de Cali.*

Cali, Universidad Santiago de Cali.

Caicedo, L. E. (2004). Créditos académicos. *Documentos* 13: 34

Calfee, P. (1993). El estudio de los portafolios de clase.

Technical Ripot 65, 234:260.

Caamaño, B. (2001). La evaluación para la producción escrita.

Revista de educación del pueblo 6, 16: 24.

Cambell, R. (1959) *Degrees of freedom and the case study.*

Londres, Sage.

Camps, A. (1994). *Contexto y aprendizaje de la lengua escrita.*

Barcelona, Barca nova.

Campos, M y Gaspar, F. J. (2001) *Las relaciones textuales.* Madrid Morata.

Cañizales, E. (1998). El Interaccionismo simbólico en educación.

Revista. Colombiana de educación 16, 76: 90.

Cañon, M. (2002). El contexto de calidad en la educación superior

colombiana. *Revista colombiana de pedagogía* 12, 73:104.

Carballo, N. (1978). *Cultura y educación.* Sao Pablo, Editorial Curacao.

Cardinet, S. (1991). *La historia de la evaluación escolar.*

Barcelona, Akal.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Carr, W. y Kemmis, C. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*.

Barcelona, Martínez Roca.

Carrillo, E. (1996). Educación participativa. *Cuadernos de filosofía y educación* 6, 34:70.

Cassany, D. (1994). *¿Cómo se aprende a escribir?*

Barcelona, Paidós.

Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura*. Barcelona, Grau.

Cassari, M. (1986). *Ensayo sobre la crisis de pensamiento negativo*.

México, Siglo XXI.

Castelló, P. (1999). *El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura*. Madrid, Santillana.

Castells, M. (1997). *La era de la información y la informática*. Alianza Editorial Madrid.

Cejas, M. E. (1998). *El diseño histórico cultural*. Universidad de Matanzas Cuba. 1, 24: 16.

Celma, E. (1998). Un acto de conducta dirigido y repetido.
Revista de educación 26, 73:89.

Celin, H. (2002). *El nuevo rumbo universitario*.

Universidad Santiago de Cali. Cali

Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintáctica*. Buenos Aires, Losada.

Clark, P. y Patrick, W. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

La investigación en la enseñanza III: 444.

Clark, P. y Paterson, H. (1990). La codificación del contenido. *Revista de pedagógica*. México Universidad de Veracruz

Clearmer, H. (1996). *Teaching for learning at University*.

London, Kogan.

Colombia, Asociación colombiana de universidades. Ascun. (1988) El currículo universitario. *Revista Cuadernos Universitarios 7*, 25:46

Colombia, Ministerio de Educación Nacional.(1998) *Liniamientos Curriculares*. Bogotá. Cooperativa editorial del magisterio.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 2343*. (1992) Ministerio de Educación Nacional.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 230*. (1998) Ministerio de Educación Nacional.

Contreras, R. (2002). Interacinismo simbólico y educación. *Filosofía de la cotidianidad*. 6, 34:76.

Cook, T.D y Reichardt, Ch S. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa , Morata 1986

Coulon., A, (1988). *La etnometodología*. Madrid, Cátedra.

D

Delords, J. (1966). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.

Denzin, D. (1984). The research act. *Handbook of qualitative*

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

research 2, 484, 512.

De Bono, E. (1992) *Aprender a pensar*. Siglo XXI. Bogotá

De la Orden, M (1985) Investigación evaluativa. *Revista de Investigación educativa*. Madrid Anaya: 133:137

De Vicente, R. (1995) Aprendizaje Cooperativo. *Revista El Maestro*.
3:33:25

De Ketele, W. (1986) La evaluación del Aprendizaje en los alumnos.
Revista de evaluación educativa. UNAL. 6. 25:42

Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos?* Barcelona, Paidós.

Díaz, B. (1996). *Ensayos sobre problemática curricular*.
México DC, Trillas.

Díaz, M. (2002). *El diseño Universitario*. Cuadernos de Educación.
Universidad del Valle. Cali.

Díaz, M. (2002) *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*.
Bogotá, ICFES.

Díaz, M. (2003). *Formación por ciclos en la educación superior*.
Bogotá, ICFES.

Dillon, M. (1993) *The questions of deliberation*.
Norwood, ABLEX.

Durkein, (1890) *Sociología*, Trillas México

Ducrot, O. (1986). *Diccionario de Ciencias del lenguaje*.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

México, Fondo de Cultura Económica.

E

Eco, H. (1982). *La estructura ausente*. Bogota Siglo XXI

Elbaz, A. (1983). *El pensamiento del maestro. Un estudio del conocimiento Práctico*. New York, Nichols.

Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid, Morata.

Elliott, J. (1992). *Los profesores investigadores*. Madrid, Morata.

Escudero, J. M. (1987). La investigación acción en el panorama actual de Investigación educativa. *Revista de investigación educativa* 3, 5: 36.

Escudero, J. M. (1994). Modelo de evaluación de la docencia universitaria. *ICE Universidad de Sevilla* 9, 43:56.

Escudero, J. M. (1995). *Planificación e innovación educativa*. Sevilla, Alcalá de Guardarías.

Estebarez, A. (2002). *El desarrollo Curricular basado en la escuela*. Sevilla, Publicaciones Universidad de Sevilla.

Estebarez, A. (2000). *¿Cómo planifican los centros de educación secundaria?* Sevilla, Publicaciones Universidad de Sevilla.

Estebarez, A. (1993). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla, Publicaciones Universidad de Sevilla.

Estebarez, A. (1991). *Currículo y valores*. Sevilla, G.I.D.

Estebarez, A. (2002) *El desarrollo Curricular basado en la escuela*.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Sevilla, Publicaciones Universidad de Sevilla.

Estebaranz A, Y Mingorance, P. (2003). *Marco general de investigación sobre la enseñanza en la universidad*, Octaedro EUB.

F

Fayol, M. (1986). Las tipologías textuales. *Taller de lectura y escritura* 16: 45:60.

Fernández B, (2005) El diseño curricular Universitario. Editorial Vergara.
Bogotá

Fernández, F. (2004). *Competencias profesionales del docente*.
Castilla la Mancha, Universidad de Castilla la Mancha.

Fernández, P. (2001). *Investigación cualitativa y cuantitativa*.
La Coruña, Fondo de publicaciones Universitarias.

Fernández, M. (2002). Diseño de programas a partir de la perspectivas de los SCTS. *Diálogos* 19: 6:23.

Fernández, M. (1998). *Neoliberalismo neocorporativismo en educación*.
Neoliberalismo y democracia 23: Madrid. Morata.

Fernández, R. (1999). *Estrategias cognitivas de lectura y escritura*.
México, Fondo de cultura Económica.

Ferreiro, E. (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*.
Buenos aires, Aique.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Flak, R (1994) *La evaluación de la composición escrita*. México Fondo de cultura económica

Flower, A y Hayes, V. (1979) *Writer based-proce: Acognitive basis for problems in writing*. Illinois. C.E.D

Flower, A. (1994). *La redacción como proceso cognitivo*. Buenos aires, Losada.

Forero, B. (1993). La evaluación de la escritura. *Infancia y aprendizaje* 32, 62:90.

Forero, R. (1993). *Mejorar en la Universidad*. Bogotá, Magisterio.

Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá. Cooperativa editorial del magisterio.

Fullan, M. (1990). El desarrollo institucional del profesorado. *Revista de pedagogía* 9. 76:90.

G

Gallego, E y Rivera, M. (2003). El estudio en la universidad. *Cuadernos de filosofía y educación* 9, 34:45.

García, A. (1985). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, C.E.A.C.

García, L (1999). *Los procesos de diseño*. Madrid Morata

García, D. (1985). Evaluación de la producción escrita. *Revista de evaluación educativa* 4: 27:56.

García D (2001). El currículo integral. *Revista de evaluación educativa* 4:

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

27:56.

Gardner, H. (1995). *La teoría de las inteligencias múltiples*.

Barcelona, Paidós.

Gaspar E, y Castillo, M. (2001). Análisis de la Intertextualidad y argumentación en la escuela. *Revista de investigación educativa Volumen 9(21): 425:449*.

Gaurín, S. (2003). *El profesor universitario en el siglo XXI*. Madrid, Síntesis.

Greimas, A. L. (1983). *La semántica estructural*. Madrid. Gredos

Glaser, F y Klaus, M. (1963). *Pensando en la evaluación*. Madrid Morata

Grahan, B y Harris, O. (1996). *Problema de la comprensión en la enseñanza Media*. La Colmena, Buenos Aires

Genette, G. (1978) *Las fronteras del relato*. Buenos Aires, Aique.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Bogotá, Vergara editores.

Goleman, D. (1998). *La teoría del auto engaño*. Bogotá, Vergara Editores.

Giraldo, G. (2002). El comportamiento lector de los bachilleres en Colombia. Cali, Didaskon editores

Gómez, B. (1991). *La lectura en la escuela*. México, Trillas.

Gómez, E A. (1991). El desarrollo de la habilidad para redactar y escribir. *Cuadernos de lectura y escritura 12: 29: 83*.

Gómez, A L. (2002). *Diez lecciones de teoría de la argumentación*. Cali, Alego editores.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Gómez, A L. (2003). *Lecciones de Argumentación*. Cali, Alego Ediciones.

Gómez, A. (1990). *La evaluación criterial*. Madrid, Narcea.

González S (1992) *El docente universitario*. Trillas México

Gonzy A, y Antello, R. (1999). Análisis de las tendencias Internacionales y de avances en educación basado en normas internacionales. *Cintefor-OIT* 3,19:36.

Goodman, E. (1991). *Los niños construyen sus procesos de lecto-escritura*. Buenos Aires, Aique.

Goodman, E. (1995). *The whole language*. Posrtsnont, Evaluation book. London

Goodman, E. (1996). *El lenguaje integral*. Buenos Aires, Aique.

Gregorio, F y Revola, M. (1998). *La coherencia textual*. Madrid. Cátedra.

Griffin, H. (1982). *Teching writeng in all disciplines*. San Francisco, Jossey bass inc.

Guba, E G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturista. *La enseñanza su teoría y su práctica* 3, 48:165.

Guerra, M, (2001). *La construcción del currículo*. Santiago de Chile. Ancla.

Guibbons, H. (1998). Control y cambio en la educación superior. *Ascun* 6, 97:124.

Gutiérrez, M. (1999). La literatura como parodia en Jorge Luis Borges *Revista Hispanoamericana de literatura* 73, 3: 13.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

H

Habermans J (1980). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.

Hamilton, J y Parlermenn, M R. (1983). La evaluación como iluminación.

La enseñanza su teoría y su practica 1: 450, 466.

Hasgraves, A. (1996). *Profesorado cultura y posmodernidad*.

Madrid, Morata.

Henao, H. (2002). Hablar leer y escribir en la escuela. *Revista*

Funda lectura 6, 39: 60.

Hernández, J C. (2000). *Exámenes del estado. Una propuesta de*

evaluación por competencias. Bogotá ICFES 3: 74:121.

Hjelmselv. A. (1976). *Principios de Gramática*. Madrid, Gredos.

Holsti, P. (1969). *Content analysis for sciences humanities*.

Londres, Addición Wesley.

Husserl, H. (1967) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una*

filosofía fenomenológica, FCE, México.

I

Irigoín, H. (2002). Competencias laborales en el sector salud.

Cintefor-OIT 45: 34:56.

J

Jackson, M. W. (1991). *Los afanes cotidianos en la vida de las aulas*.

Madrid, Morata.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Jackson, M. W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.

Jacob, R. (1987). Qualitative research traditions. *Rev.of education* 6: 1:
 50.

Jimenez, H. (2002). *Las concepciones educativas del profesorado Universitario*. Barcelona, Grau editores.

Jimeno, H (1991) *Las concepciones del currículo*. Teoría y práctica. México
 Trillas

Jonson, M. (1981). *La expresión escrita en la escuela: Enfoques Metodológicos para un proyecto*. Madrid, Akal

Jurado, F. (1996). *Los procesos de escritura*. Bogotá, Cooperativa editorial del Magisterio.

Jurado, F. (1998). *El proceso semiótico de la escritura*. Bogotá,
 Cooperativa editorial del magisterio

K

Keeves, A. (1998). Methods and processer reserch science education.
Internacional Hanboob of cience education III: 1127: 1155.

Keeves, A. (1994). *Comparation Methodology in education*.An
 internacional

Kemmis, N. (1982). *Cómo planificar la investigación acción*.
 Barcelona, Laertes.

Kemmis, N. (1988). *El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*.
 Madrid, Morata.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Kerlinger, P. (1985). *El comportamiento humano*. México D F, Trillas.

Ketele, D. (1993). La evaluation conjuguee en paradigmes.

Revue Francase de pedagogie 103, 59:80.

Khawas, W. (2003). Control de calidad en la educación superior.

Banco Mundial 40, 96:111.

Kiefer, H. (2000). Integrating into any course. *Starte points(Academic*

Writing): 1, 24: 56.

Kimple, G A. (1971). *Conducta y aprendizaje*. México, Trillas.

L

Laporte, A. (1998). *La universidad en el cambio de siglo*.

Madrid, Alianza editorial.

Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*.

Barcelona, Leartes.

Lasnier, R. (2000). Réussir la formation par competences. *Gauerin*

60, 1234:1256.

Lázaro, A. (1999). La acción tutorial de la función docente universitaria.

Calidad en la universidad: 71: 101.

Lerner, E. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México, Fondo de

cultura Económica.

Lipman, M. (1998). *Filosofía para niños*. Santiago de Chile, Editorial la

torre.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

López, G S. (1998). *Metacognición y procesos de lectura*. Cali, Escuela de Ciencias del lenguaje.

López, G. S. (2003). *La lectura y la escritura en la universidad*. Universidad del Valle

López, G. S. (1999). *La lectura, estrategia de textos expositivos*. Cali, Publicaciones. Universidad del Valle.

López, N. E. (2002) *Reflexiones acerca de la flexibilidad en la Educación Superior*. Bogotá. ICFES.

López, H y Oliveros, M. (2002). *Reflexiones a cerca de la educación superior*. Bogota. Universidad Pedagógica.

Lazo, R y Castaño, H. (1999). *Las exigencias del diseño curricular Universitario*. Bogotá. Universidad Nacional.

Lukman, B. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Aramburu editores.

M

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, ediciones Ceac.

Marcelo, C. (1994). *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.

Martín, J. (1993). *Sobre el concepto de mundo de la vida*. Madrid, UNED.

Martínez, A. (1994). *Los escenarios de cambio en la docencia*

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

universitaria. Barcelona, Grau.

Martínez, M C (2002) *Lectura y escritura de textos*.

Cali, Escuela de Ciencias del lenguaje.

Martínez, M C (200) *Lectura y procesos de inferencia*.

Cali, Escuela de Ciencias del lenguaje.

Mas, P. (1989). La evaluación formativa de la lectura y la escritura.

Revista de evaluación educativa 12, 34:65.

Masseilot, D. (2000). Competencias laborales y procesos de certificación.

Cintefor-OIT 149, 79:114.

Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Dolmen

Editores.

Maurino, D. (1999). *Habilidades y competencias*. Buenos Aires, Durango.

Maxr, C. (1976). *El capital*. México, Fondo de cultura Económica.

Maya, R, (1995). *Pensamiento y Acción*. Cali. Universidad Santiago de Cali

Mayor, C. (1998). *La evaluación como estrategia de mejora*.

Sevilla. Universidad de Sevilla

Mayor, C. (1992). *Enseñar y aprender a enseñar en la universidad*.

Didáctica y organización escolar. Sevilla, Universidad de

Sevilla.

Mc Donald, D. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación.

Competencias laborales y formación profesional 45, 62:90.

Mckerman, A. (1999). *Investigación acción y currículo*. Madrid, Morata.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Melo, J O. (1994). *La traición lectora en Latinoamérica*. Lecturas

Instituto Colombiano de cultura. Bogotá

Mejía, E D. (1999). *La construcción de ensayos científicos*. Medellín,

Universidad de Antioquia.

Mendell, H. (1998). Las teorías de la evaluación. *Revista Colombiana de educación* 11, 222: 244.

Mendiela, F. (2002). La investigación acción en el desarrollo de proyectos curriculares innovadores. *Enseñanza de las ciencias* 20, 3: 43.

Miguel, D. (1989). La investigación educativa en organizaciones escolares.

Revista de investigación educativa 7, 21:56.

Millán, A. (1994). Aprender a escribir, enseñar a escribir.

Aula 26, 1:24.

Mingorance, P. (1991) *Metáfora y pensamiento profesional*.

Sevilla, Universidad de Sevilla.

Montaño, M. (1996) *Crecimiento Universitario Colombiano*. Bogotá,

Cooperativa editorial del Magisterio.

Mora, A. I. (1995) La evaluación Educativa Modelos y evolución.

Publicaciones Universidad de Costa Rica San José

Morena, (1998).

Morin, E. (1965). *El pensamiento Complejo*. Bogotá. Cooperativa editorial

del magisterio

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Morin, E. (1986). *Autocrítica*. Barcelona, Kairós.

Moriña, A. (2003) *Diversidad en la escuela: diseño desarrollo y valoración de una propuesta de formación para profesorado*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla (material inédito)

Munevar, R. (1999). *Currículo universitario integrado*. Madrid, Morata.

Municio, P. (1996). *Evaluación del entorno y gestión de calidad*.
Actas de II Congreso sobre dirección de centros docentes 1,
695: 718.

Murillo, P. (1998). *Factores de aprendizaje del profesorado y condiciones de desarrollo profesional*. Tesis, doctoral, material inédito.

N

Nietzsche, F. (1976). *Ecce Homo*. Bogotá, Editorial Voluntad.

Noriega, A, (2001) La organización del currículo universitario.
Revista de pedagogía 16, 74.

Nunziati, R. (1990). Por una evaluación positiva y formativa.
Revista Colombiana de educación 3, 11:24.

Núñez, O. (2001). Colombia nación educadora. *Calidad en la universidad*
6, 6:94.

O

Oliveros, M y Labrada, R. (1999). La tutoría y la orientación en la
universidad. *Revista española de orientación Psicopedagógica*

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

17: 86:104.

Olson, D. (1995). *La cultura escrita como actividad metalingüística*.
Barcelona, Gedisa.

Organización de las naciones unidas para la ciencia y la cultura (1998).
Declaración mundial sobre la educación en el siglo XXI.
Cuadernos ASCUN 7, 68:79.

Orden, D I. (1988). *La evaluación de programas*. Madrid, Paidós.

Ordóñez, M. (2003). Currículo y procesos de calidad. Bogotá ICFES
9, 33:45.

Osgood, S. (1959) The rerepresentational model y relevant reseac method.
Londres, Univ. III Press.

P

Palmer, M A. (1999). *Análisis de datos. Etapa exploratoria*. Madrid,
Pirámide.

Parlett, H y Hamilton, C. (1976) *La interpretación progresiva*. Madrid,
Morata.

Pantoja, E. (1995). Una evaluación diferente en la escuela.
Revista Colombiana de educación 4: 62:95.

Parrilla, M A. (2002). Acerca del origen y el sentido de la educación
inclusiva. *Revista de Educación*: 327, 11:30.

Peña, E. (2004). Propuesta metodologica. *Pedagogía universitaria* 1, 12.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

24.

Pereda, F. (1996). La comunicación en la evaluación formativa.

Cuadernos pedagógicos 3, 12:41.

Perelman, E. (1989). *Tratado de argumentación*. Madrid, Editorial Gredos.

Pérez, M. (2004). *Leer y escribir en la escuela*. Bogotá, ICFES.

Pérez, G. (1998). *El pensamiento práctico del profesor*. Madrid, Narcea.

Pérez, G. (1989). *Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje*.

Málaga. Mardesa

Pérez, M. (2003). *Textualizar para argumentar*. Cali, Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Pérez, M. (1999). Competencia textual, competencia pragmática, ejes de la competencia argumentativa. *Universidad nacional de Colombia* 1, 76:90.

Pérez J (2000) La evaluación de programas educativos. Madrid. Morata

Pérez M, y Roldan, C (2004). *La evaluación de la educación Superior en Colombia*. Bogotá. Universidad Distrital.

Pérez A, y Ramos, M. (2004). La evaluación de la educación en Colombia. *ECAES. ICFES* 1: 7: 180.

Perkins, P (1995) *Introducción a la educación a distancia*. México Fondo de Cultura Económica

Pinar, R. (1989). La reconceptualización en los estudios del currículo. *La enseñanza su teoría y su práctica* 1, 231: 240.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Piaget, J. (1988). El desarrollo de la inteligencia en el niño. Madrid Morata

Piaget, J. (1972). *El desarrollo de pensamiento formal*. Losada. Buenos Aires

Poggioti, G. (2000). *Estrategias cognitivas*. Buenos Aires, Vaquero.

Posada, E. (2001). La formación superior basada en competencias.
Revista Iberoamericana de Educación 3: 56:78.

Poso, M I. (1998). La evaluación cognitiva. *Cuadernos pedagógicos*
12: 76: 87.

Pozo, I. (1994). *La estructura de los procesos cognitivos*. Madrid, Morata.

Proppe, A. (1990). La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo de las escuelas. *Revista de educación*
29, 325: 344.

Q

Quintana, M F. (2002). El aprendizaje autónomo. *Cuadernos ASCUN* 11,
23:36.

R

Rebola, A y Gutiérrez, M. (1998). *Coherencia y cohesión en un texto*.
Buenos Aires, Plus Ultra.

Reichardt, CH y Cook, T D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos investigación evaluativa*. Madrid. Morata

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Ribas, T. (1997). *El proceso de la escritura*. Barcelona, Grau.

Ribas, T. (1996). La evaluación de la composición escrita.

Cuadernos Pedagógicos 6: 22:44.

Robitaille, F. (1999). Teoría del diseño curricular formativo.

Casa de las ameritas 98: 123.178.

Rockwell, W. (1984). Los usos escolares de la lengua escrita.

Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño I, 29: 62.

Rodrigo, J M. (1986). *Las teorías implícitas*. Madrid, Visor.

Rodríguez, M y Gallego, H. (2000). *El proyecto profesional como*

Orientación Tutorial. Revista española de orientación

Psicopedagógica 24: 73:103.

Rodríguez, M y Beltrán, G (1999). *El diseño curricular universitario*

Bogotá, Cooperativa editorial del Magisterio.

Ríos, D. (2005). Conferencia de Boloña. *Cuadernos Universitarios* 6: 32:50.

Rosales, C A y Vásquez, N. (1996) *Evaluar es reflexionar sobre la*

enseñanza. Madrid, Narcea.

Russell, W. (1990). *Writing across the curriculum historical*.

Londres, College English.

S

Sabato, E. (1953). *Tango, discusión y clave*. Buenos Aires, Losada.

Sabino, A. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas, Panapo.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Sáenz, L. (1998). *La comunicación en el proceso pedagógico*.

La Habana, Editorial Ciencias sociales.

Sánchez, R, Cabre, A y Masilla, M C (1975) *Español en directo*. Madrid,
SGELS.

Sánchez, H C. (2003). La autonomía estudiantil. *Revista Colombiana
de educación* 12, 64:78.

Sánchez, M E. (1999). *Los textos expositivos*. Madrid, Santillana.

Sánchez, E. y Losada, Y. (2003) *Condiciones Organizativas de la
Enseñanza en la universidad*. Barcelona, Ediciones Octaedro.

Sandoval, M. (1998). Programa de especialización en métodos y técnicas
de la investigación social. *Modulo Pedagógico*, 60: 97.

Santos, E A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires, Magisterio,
Río de la Plata.

Scallon, S H. (1996). *Estrategias situacionales de lectura y escritura*.
Madrid, Narcea.

Scardamalia, S. (1985). *Development of dialectal processes in composition*.
Cambridge, University press.

Scardamalia S y Bereiter A C (1992). Los modelos explicativos de la
enseñanza de la composición escrita. *Infancia y aprendizaje*
24, 36- 54.

Schneuwly H (1985) *La construcción social del lenguaje escrito*.
Barcelona, Barca nova.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

- Stufflebeam D. y Shinkfield, A (1995) *Evaluación sistemática. Guía teórico Y Práctica*. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Paidos.
- Schuneuwly H (1988) Los mecanismos reguladores de las actividades textuales. *Revista didáctica 2*, 87:104.
- Schwab, H. (1989). Un enfoque practico para el currículo. *Revista de educación 1*, 197:209.
- Scorsa, M. (2000). *La lectura en la escuela*. Lima, Ediciones San Marcos.
- Scriven, M.S. (1967). *The methodology of evaluation*. Chicago, F.U.D.
- Searle, J. (1986) *Actos del habla*. Madrid, Cátedra.
- Segovia, M E. (1998). Las técnicas de estudio. *Revista de educación 3*, 53:70.
- Senge, D. (1996). *La quinta disciplina*. Barcelona, Granica.
- Serafini, M T. (1993). *Como redactar un tema*. Barcelona, Paidos.
- Shih, P. (1986). Content based approveches to teching academic writeng. *Tesol quartely XX*, 417:468.
- Shinkfield, E. (1993). *La evaluación sistemática*. Barcelona, Paidos.
- Shoffiels, H. (1998). La calidad en la educación superior. *Ascun 6*, 23:42.
- Stigles y Stevenson, (1998)
- Stufflanbean, M y Shinfield, E. (1987). *La evaluación en la escuela activa*. Losada. Buenos Aires.
- Shon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Barcelona, Paidós.

Shulman, L. S. (2005). El conocimiento didáctico en las ciencias sociales.

Revista de currículo y formación del profesorado. 9. 16: 28

Silvestre, M. (2001). *Dificultades en el aprendizaje de la argumentación*

Razonada. Cali, Universidad del Valle.

Sladogn, M. (2000). *Una mirada de la construcción de competencias*.

Bogotá. Cooperativa editorial del magisterio.

Smith, A. (1988). *Experimental eidetic as way of entering curriculum*.

Contemporary curriculum 6: 417. 436.

Smith, A. (1994). *De como la educación le apostó al caballo equivocado*

Buenos Aires, Aique.

Schneuwly, B. (1988) Mecanismos de regulación de las actividades

textuales: Estrategias de intervención en las secuencias

didácticas. *Revista de composición escrita. 20. 62:37*

Universidad de Ginebra

Solé, I. (1994). *Estrategias de la lectura*. Barcelona, Grau.

Solís, E. P. (1998). La relación con el alumno. *Magisterio 36: 16:34*.

Soria A D (2002) *Procesos de participación en la escuela*. Sevilla, Junta

de Andalucía.

Stake, R. E. (2005). *Evaluación comprensiva*. Barcelona. Grau

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid. Morata

Stake, R. E. (1994). *El análisis de caso*. Madrid. Morata

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Stenhouse, L. (1991). *La investigación del currículo y el arte del profesor.*

Madrid, Morata.

Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid,

Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza.*

Madrid, Morata.

Stenhouse, L. (1987). Problemas en la investigación y desarrollo del

currículo. *Investigación y desarrollo del currículo* 1, 62- 82.

Stigles, J y Stevenson, M. C. (1998). *La planeación escolar.* Bogotá

Cooperativa editorial del Magisterio.

T

Taba, M. (1974). *Introducción al planteamiento del currículo.*

Buenos Aires, Troquel.

Tann O (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela*

primaria. Madrid, Morata.

Tyler, R, (1949). *Las técnicas de evaluación en la escuela.* Madrid. Morata.

Toro, M, y Abadía, R. (2003). La universidad académicamente abierta.

La calidad en la educación superior 8, 38.39.

U

Universidad Santiago de Cali (2002). *Liniamientos*

pedagógicos y curriculares. Política universitaria 4, 10: 19.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

UNEXCO (1990) Informe sobre educación en América Latina. Bogotá

Unrug, T. (1974). *Analyse de contenu et act de parole*.

Paris, Ed Universitaires.

V

VanDijk, T. (1986). *La ciencia del texto*. Bogotá, Editorial siglo XXI.

VanDijk, T. (1990). *Estructura y funciones del discurso*. México,

Fondo de cultura económica.

Vargas, A E. (2002) Las competencias en la formación del talento

Humano. *Cinterfor/OIT* 6: 50:76.

Vasco, C. (1996). *Los bachilleres colombianos*. Bogota, Magisterio.

Vasco, C. (1998). Los bachilleres colombianos frente a las

Competencias. *ICFES* 2, 43:76.

Vásquez E, Rodríguez H. (1999). Escritura de textos académicos y cambio

cognitivo en la educación superior. *Instituto de Ciencias de la*

Educación 8, 23-45. Universidad Santiago de Cali (2002).

Liniamiento pedagógicos y curriculares. Política universitaria 4: 10: 19.

Vidal, E. (1998). *El enunciado*. Barcelona, Ariel.

Vigotsky, L. (1992). *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*.

Barcelona, Crítica.

Vigotsky, L. (1989). *Pensamiento y Lenguaje*.

Barcelona, Crítica.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Villar, A. (1996). El desarrollo cooperativo del profesorado. *Cuadernos pedagógicos* 5, 26 38

Villarreal, O. (2003). Apuntes de la sociolingüística al aprendizaje. *Cuadernos Pedagógicos* 12, 6 .98.

Villazon, M E. (2002) *Lectura aprendizaje y subjetividad*.
 Actas de Tercer congreso latino Americano de lectura y escritura 1(89 -98).

W

Walker, R. (1992). *Methodological issues in curriculum research*.
 New York, Publishing Company.

Walter, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid,
 Morata

Walker, R. (1982) *The use of case studies in applied and evaluation*. En A
 Hartnett (Ed). *The social sciences in educational student*.
 London, Jossey Bass 1, 222:276.

Wittgenstein L. (1992) *Cuadernos filosóficos* Losada Buenos Aires

Worthen, B.R (1990) *Evaluating educational and social programs*.
 Kluwer Nijhoff. Publishing

Weiss, C H. (1991). *La evaluación un problema de comunicación*.
 Buenos Aires, Pleyade.

Zamudio, I. (2003). *Política Universitaria. Publicaciones de vicerrectoría*

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

4: 16:24.

Zuleta, E. (1982). Acerca de la lectura. Medellín, Ed 8 y 9 de junio.

Zuleta, E. (1988). *Reflexiones sobre la lectura*. Bogotá, Editorial

Magisterio.

Zuleta, E. (2001). Los procesos de lectura.

Compilación de textos 1: 189: 240.

Anexos y documentos

Diseño y configuración de un Programa formativo

Índice

Presentación.....	1
Actas de reuniones del Grupo de Ciencias del lenguaje.	6
Acta 001	6
Acta 002.	9
Acta 003.	12
Acta 004.	14
Acta 005.	16
Acta 006.	21
Acta 007.	23
Acta 008.	25
Acta 009.	27
Acta 010.	34
Acta 011.	36
Acta 012.	40
Acta 013.	51

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Acta 014.	53
Acta 015.	56
Acta 016.	72
Acta 017.	75
Acta 018.	76
Acta 019.	84
Acta 020.	87
Acta 021.	94
Acta 022.	96
Acta 023.	99
Acta 024.	104
Acta 025.	106
Acta 026.	108
Acta 027.	110
Acta 028.	112
Acta 029.	114
Acta 030.	126
Acta 031.	129
Acta 032.	132
Acta 033.	135
Acta 034.	141
Acta 035.	146
Acta 036.	149
Acta 037.	153
Acta 038.	157
Acta 039.	162
Acta 040.	165
Acta 041.	170
Acta 042.	172

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Acta 043.	176
Acta 044.	196
Acta 045.	199
Acta 046	202
Cartas.	209
Informes.	217
Decretos y resoluciones.	250
Documentos teóricos.	285
Las visiones de los profesores.	267
Objeto de estudio del diseño.	306
Anteproyecto de investigación.	333
Condiciones mínimas para la creación de departamentos académicos dentro d la Universidad Santiago de Cali.	359
Programa De comprensión y producción textual.	371
Entrevista semiestructurada.	393

Presentación

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

El presente CD el lector encontrará el conjunto de instrumentos en los cuales están consignados los datos que fundamentan la tesis doctoral. "**Diseño y configuración de un programa formativo en comprensión y producción textual en la Universidad Santiago de Cali**". En este CD se presentan el índice, la presentación y seis clases de documentos en seis archivos diferentes, así:

Anexo 1: Índice

Anexo 2: Presentación

Anexo 3: Actas de las reuniones del Grupo de Ciencias del Lenguaje

Anexo 4: Cartas.

Anexo 5: Informes.

Anexo 6: Documentos públicos.

Anexo 7: Documentos teóricos

Anexo 8: Entrevista semiestructurada.

En cada una de los archivos el lector podrá consultar de manera puntual los datos referenciados en el seno de la tesis doctoral o leer los documentos completos y si le resulta pertinente establecer las relaciones que el análisis le indique. Mostraremos a continuación una definición breve del instrumento y su organización.

Actas. Conjunto de constataciones de una reunión de personas con un objetivo específico. Constituyen un documento muy propio de la vida de un colectivo. En nuestro caso de una comunidad académica y del modelo deliberativo de diseño. Ellas son elaboradas por una secretaria, son aprobadas y corregidas al iniciar las reuniones del Grupo. En ellas se consignan los propósitos de cada una de las reuniones. En ellas aparece la síntesis de las discusiones, los acuerdos y tareas asignadas en todo el proceso de investigación. Las actas dan cuenta de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

las vigencias académicas 2003; 2004 y 2005 fecha dentro de las cuales se realizó la investigación. Para mantener la confidencialidad de la investigación se han cambiado los nombres propios por los números de 1 a 10. Las actas son redactadas y aprobadas por el Grupo en la reunión siguiente. Cuentan con la fecha, las reuniones se realizaron en periodos normales de actividad académica.¹⁷ Este instrumento son un total de 46 actas. Como se aprecia en el ejemplo presentado, en las actas se da cuenta de un conjunto de detalles y contenidos que fácilmente van a contribuir con el análisis de datos de la presente investigación. Porque en ella se dibuja la vida y las transformaciones que operaron en el Grupo en todo el proceso de diseño. Son recogidas en el CD que acompaña la tesis con el nombre de anexo 3

Las cartas. Serie de documentos escritos que testimonian el proceso adelantado por el Grupo docente que se encargó de la investigación en diseño. Dichas cartas fueron enviadas por el Grupo o dirigidas a él. En ellas se dan cuenta de algunas decisiones, acuerdos y órdenes de las directivas universitarias en el desarrollo de la presente investigación que patrocinó y respaldó el diseño y la investigación del Programa formativo. Aparecen numeradas, de 1 a 6, se les ha extraído los nombres propios para mantener la confidencialidad, pero se ha dejado el cargo de quien las firma dada su importancia. En el ejemplo anterior vemos que se trata de un documento que hace aportaciones a la investigación. Las cartas aparecen en las actas en las que fueron presentadas. En los anexos y documentos de tesis se presentan también de manera independiente como anexo 4.

Informes. Constituyen una serie de documentos escritos en los que se da cuenta de actividades encomendadas al grupo de docentes. Como por ejemplo, el informe cualitativo de la prueba diagnóstica mediante el cual se detectó las necesidades formativas de los estudiantes beneficiarios del Programa.

¹⁷ En Colombia los semestres están organizados de finales de enero a mayo y de julio a noviembre

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Los informes tienen como objetivo sintetizar la información consignándola por escrito después de ser sometida a la aprobación del Grupo. Como producto de múltiples consultas, acuerdos, tareas, eventos, pruebas. Se elaboraron 5 informes que dada su importancia fueron redactados por miembros del Grupo de Ciencias del Lenguaje y aprobados en reunión plenaria por unanimidad. La grabación de numerosas reuniones de trabajo hubiese sido muy larga, dispendiosa e inoperante para el trabajo del Grupo. En la configuración del diseño del Programa formativo, son los testimonios de diferentes acciones realizadas a estudiantes en la presente investigación. Los informes brindan la síntesis de la discusión en el seno de las reuniones, en los lugares y momentos en los cuales se concretaron las decisiones que configuraron el diseño y su implementación. Son presentados en las reuniones y en las actas correspondientes. También se pueden ver en el CD en anexos y documentos como anexo 5

Documentos Públicos. Constituyen como su nombre lo indica documentos que se ubican en libros y archivos en los lugares en los cuales por ley les corresponde estar. Las resoluciones y decretos son recogidos en su integridad aunque en la investigación sólo son citadas las partes pertinentes en lo concerniente a la investigación. En el anexo correspondiente aparecen leyes, decretos, resoluciones del Ministerio de Educación Nacional, de la Universidad Santiago de Cali y sus órganos de dirección y gobierno. Al igual que todos los instrumentos, los documentos públicos están referidos en las actas de acuerdo con las circunstancias de la deliberación. Las citas son recogidas en el acta en que son nombrados. En los anexos y documentos de tesis están reunidos en el anexo 6

Documentos teóricos. Se trata de materiales en los que se sintetizan los enfoques de los miembros del Grupo en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura. Allí se muestran los fundamentos epistemológicos de cada uno de los enfoques de los profesores así como sus propósitos. La manera de dar las

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

clases y de realizar las evaluaciones. El documento denominado las Visiones de los profesores intenta recoger una síntesis de lo que ha sido la discusión de las posturas que se dan al interior del Grupo de diseño. Otro documento teórico es el que esta referido al Objeto de estudio del Programa. En este documento elaborado por una comisión del Grupo de diseño da cuenta del estudio y discusión en la primera fase sobre lo que se consideraba es el objeto de estudio del diseño. Se presenta en este documento la noción de texto y su encuentro con las actividades de lectura y escritura en la Universidad. Aparece en los anexos y documentos como anexo 7.

Entrevista semiestructurada. Al finalizar la última fase de la investigación en la cual se implementa el Programa formativo se recoge el testimonio de los estudiantes que han asistido y desarrollado el Programa en su totalidad. La entrevista es presentada a los estudiantes en forma de cuestionario escrito con la finalidad de recoger en la última clase respuestas individuales y muy racionales con respecto al Programa. La entrevista se diseño con el objetivo de consultar el impacto de la aplicación del Programa a partir del punto de vista de los estudiantes. En la investigación su análisis tiene la finalidad de que el lector pueda contrastar el análisis consignado en la tesis con el instrumento original y observar las valoraciones de los estudiantes.

Se presento la siguiente guía de entrevista.

- 1 ¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?
- 2 ¿Considera usted que está leyendo mejor?
- 9 ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?
- 10 ¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?
- 11 ¿Las lecturas hechas contribuyeron al desarrollo del Programa?
- 12 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?
- 13 ¿Está usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?
- 14 ¿Qué agregaría usted a este Programa?

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Se recogieron 36 entrevistas completas escritas por los estudiantes. Aparece en Anexos y documentos como anexo 8

En cada uno de los instrumentos descritos fueron numerados cada uno de los folios para poder citar la pagina correspondiente. El análisis mediante los procedimientos de de interpretación extraerá las cita correspondientes señalando las relaciones pertinentes. Las explicaciones del caso indicando la pagina de la cual ha sido extraída la cita. El lector podrá hacer uso de los documentos completos ratificando las interpretaciones o elaborando otros puntos de vista.

Actas de reuniones

001

Miércoles 4 de febrero de 2003

Asistencia 10 docentes y el vicerrector

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Los asistentes fueron reunidos en la vicerrectoría con el objetivo de presentar la propuesta de la investigación mediante una convocatoria por un directivo, y asistieron diez docentes de lenguaje con el siguiente orden del día

1. Intervención de vicerrector
2. El proyecto de investigación. el profesor1
3. Propositiones
4. conclusiones

El señor vicerrector justificó la convocatoria. Hizo una síntesis del momento por el cual atraviesa la Universidad en el proceso de reforma curricular. Esta reforma es indispensable para iniciar la preparación de la acreditación voluntaria de Programas. Dentro e todas las medidas se destaca el asumir el sistema de créditos académicos. La Universidad al pasar la estructura de gobierno a través de los directores de titulación a la organización de departamentos debe cambiar totalmente. La nueva estructura de trabajo en el ciclo formativo durante los cuatro primeros semestres. Comentó el proyecto presentado por el profesor 1 para la elaboración de un Programa formativo encaminado preparar a los estudiantes que hacen presencia en la Universidad en todos las titulaciones de pregrado en las competencias de lectura y escritura. Brindo el respaldo institucional al proyecto.

El profesor 1 sustentó el proyecto como la configuración de un Programa formativo producto de los acuerdos y concepciones del aprendizaje de los profesores. Estos deben contar con formación académica en el área de lenguaje con experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura. Ser docentes pertenecientes a la Universidad. Se preguntó la naturaleza del respaldo al proyecto, el vicerrector respondió que era total en lo académico organizativo y económico hasta donde los recursos alcanzaran. El profesor 3 Preguntó si se debía tener en cuenta para el futuro de planeación en base a créditos

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

académicos. Se respondió que el proyecto encajaba dentro de lo previsto por el Ministerio de Educación Nacional en lo referente a la autonomía y la flexibilidad. El vicerrector sustentó con los siguientes puntos el beneficio del Programa en la implementación de la futura reforma curricular al implementar los créditos académicos.

El proyecto presentado a la vicerrectoría se proponía la configuración de un Programa formativo con los docentes pertenecientes a la Universidad Santiago de Cali. A partir de sus consideraciones y preparación académica, diseñado especialmente para la Universidad. Con la intencionalidad expresa de elevar y facilitar la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.

El Programa de Comprensión y Producción Textual facilitaría la apropiación de los procesos de flexibilidad y apertura curricular en tanto que potencializa las competencias para aprender de textos. Y asegurara su asimilación e intercambio a través de la escritura

Proponía una modalidad de trabajo en equipo, que controlara los procesos de planificación, implementación y seguimiento de la propuesta mediante evaluaciones, procesos de tutoría y asesoría académica.

El Programa Formativo en Compresión y Producción Textual facilitaría la labor de nivelar los requerimientos mínimos de aprendizaje en un sistema de programación autónoma.

Los modelos deliberativos organizados por los profesores en la práctica cotidiana frente a los estudiantes son los que mejor recogen las condiciones para el diseño formativo en el contexto en que tenía vigencia el proyecto de investigación

En una concepción de ciclo formativo dado durante los primeros semestres que se impone a nivel nacional en la cual los docentes en cada una de las titulaciones requiere de estudiantes capaces de enfrentar los problemas de la comprensión y producción textual.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Los Profesores recibieron fotocopia del proyecto agradecieron la invitación de la vicerrectoría y se comprometieron a participar en el proyecto. Acordaron reunirse cada quince días en el salón 219 del bloque 2 a las 3 PM. Como constancia se señalo que la carta de invitación fuese consignada en el acta.

Santiago de Cali, 24 de enero del 2003

Docente de lenguaje

Universidad Santiago de Cali

La ciudad

Cordial Saludo

Después de brindarle un caluroso saludo de prosperidad en el nuevo año quiero invitar de la manera más comedida a que nos brinde su capacidad en una iniciativa académica en beneficio del proyecto presentado por docente 1. En el que se invita a los profesores con formación en lingüística y español pertenecientes a la Universidad a formar parte de un colectivo académico. Este se encargará del Diseño de un Programa formativo en las competencias de lectura y escritura para todas los Programas de pregrado. Dicha solicitud se fundamenta en un proyecto de la vicerrectoría que intenta asumir el diseño curricular en la estructura de créditos académicos.

Esperamos contar con su presencia en la sala de juntas de la vicerrectoría. El día 26 a las 3 PM

Gracias por su colaboración y puntual asistencia.

De usted atentamente

Vicerrector

Santiago de Cali, abril 20 de 2005

VC-266-05

Febrero 18 del 2003

Acta 002

Asistencia. 10

Después de aprobar y corregir el acta anterior.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

En reunión los miembros del Grupo de docentes del área de español discuten y logran acuerdos sobre forma como se organiza el trabajo encomendado por la vicerrectoría académica. El primer acuerdo logrado consiste en realizar una ronda de exposiciones. Esta va a permitir conocer cuales son las posturas existentes sobre lo que se piensa cada uno de los docentes sobre el Programa. En el seno del Grupo y a partir de allí, desarrollar la propuesta del Programa en Comprensión y Producción textual. Otra propuesta aprobada fue la creación del Grupo de Ciencias del Lenguaje y encomendó la tarea al profesor 1 de determinar en que instancia de la Universidad estaría ubicado el Grupo y el Proyecto de diseño.

Profesor 2. Sustenta la naturaleza del proyecto presentado a la vicerrectoría se propone la configuración de un Programa formativo con los docentes pertenecientes a la Universidad Santiago de Cali. A partir de sus consideraciones y preparación académica, diseñado especialmente para la Universidad Santiago de Cali. Con la intencionalidad expresa de elevar y facilitar la autonomía de los estudiantes. El Programa de Comprensión y Producción Textual facilitaría el apropiar los procesos de flexibilidad y apertura curricular en tanto que potencializa las competencias para aprender de textos y asegurar su asimilación e intercambio a través de la escritura.

Profesor 3 dice: que del proyecto se concluye una modalidad de trabajo en equipo, que controlará a partir de los procesos de planeación implementación y seguimiento de la

propuesta. Mediante evaluaciones procesos de tutoría y asesoría académica. El trabajo tiene que ser dinámico aportando cada cual, según la capacidad de reflexión desde su concepción de la materia. El trabajo así, tiene que ser mejor. Hay que comenzar a hacerlo a partir de lo que se necesita y con los elementos y las experiencias que se tienen.

Profesor 2. Sustenta que a partir de la lectura y la escritura un Grupo de docentes especializados en lenguaje desarrollaría estrategias meta cognitivas. Estas propiciarán el aprendizaje como una actitud

permanente en la formación profesional. Los estudiantes no saben aprender de textos porque los docentes de español no hemos enseñado eso. El curso debe ser fundamentado en esa propuesta.

Profesor 9 El Programa Formativo en Compresión y Producción Textual facilitaría la labor de nivelar los requerimientos mínimos de aprendizaje. En un sistema de programación autónoma y flexible como parece ser que se ha de implementar en la próxima reforma. El proyecto es la oportunidad de actualizarse a los nuevos procesos de

enseñanza en la modalidad de créditos académicos

Profesor 5 pregunta si el diseño es solo el Programa sino también su seguimiento e implementación. El profesor 1 Responde que la concepción del proyecto es de naturaleza formativa-evaluativa, que solo en la implementación se irá completando.

Profesor 8 Aquí se hablado mucho de libertad de cátedra pero eso nunca se ha cumplido. Un Programa que sea producto del modo de pensar de los profesores tiene que ser organizado en donde nos escuchemos y

discutamos. En donde se piense en la Universidad y en los estudiantes. Hay un ingrediente muy importante de trabajo individual de estudio y de gestión en el cual se discuta sobre documentos y en las reuniones se logren acuerdos. Le veo muchas posibilidades al proyecto. Es una propuesta para profesores. Y la idea de la evaluación es muy apropiada

Profesor 6. Me parece que ahora si seguimos así escuchándonos y organizando el trabajo vamos a hacer un Programa mejor que al menos este más de acuerdo con lo que se pensamos. Lo otro es el

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

reconocimiento de la Universidad y el compromiso. Un Programa que se experimente lo suficiente después de ser escrito en la puesta en práctica. El proyecto del profesor 1 es muy bueno por las condiciones en que lo plantea.

Se acepta totalmente el proyecto presentado por profesor 1 (Ver anexos de la tesis en informes) como docentes de lectura y escritura en todas las tareas que corresponden con el proceso de diseño teniendo en cuenta que se trata de un proceso permanente.

Se presenta la propuesta de organizar un conversatorio de lectura y escritura con estudiantes por parte de los docentes 1 y 3. Fue aprobada.

Siendo las 6 PM. Concluyó la reunión

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Marzo 4 del 2003

Acta 003

Asistencia: completa 10

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se escucho la primera ponencia a cargo del docente 2 sobre el análisis textual de una canción de Pedro Arjona. En ella se destaca:

- La construcción de los sentidos del texto
- Las inferencias generadas por el análisis
- Las construcciones de tipo critico en las intervenciones realizadas por los estudiantes en la construcción de significados

El problema fundamental de la escritura en la Universidad es que los estudiantes no volvieron a preocuparse por la lectura desde que aprendieron a leer de corrido. Y al enfrentar los textos de la Universidad no saben que hacer. Los docentes no hemos realizado las enseñanzas que nos corresponden nos hemos limitado a calificar de 1 a 5 y ya. Siempre nos hemos interesado por los resultados pero no hemos dialogado con ellos, nunca se ha dialogado con ellos. Las relaciones interpersonales profesor alumno son bancarias, sancionadoras. No nos permitimos aprender de ellos. Se realizaron preguntas sobre las

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

posibilidades de dicho tipo de trabajo en el contexto universitario y se efectuó una discusión sobre los intereses de los estudiantes en los textos que se leen y se escriben en la Universidad. Se realizaron comentarios sobre la lectura y la escritura como fuente de conocimiento. No se llegaron a conclusiones sobre el tema. Se indicó que era muy precipitado para ir determinando apresuradamente en la primera exposición. La investigación en la que estamos comprometidos requiere que los docentes que tenemos la especialización en lenguaje nos pongamos de acuerdo en lo que debe ser el diseño.

Se rindió un informe sobre la gestión encomendada a profesor 1 y se indicó que el proyecto pertenecía de manera directa a la decanatura de Educación y que el Programa encomendado al colectivo de docentes de lenguaje era un servicio de la decanatura de Educación a la vicerrectoría como ente responsable de la marcha académica de la universidad.

Se rindió un informe sobre las recomendaciones de los estudiantes en el primer conversatorio de lectura y escritura realizado por los docentes en los salones de clase. Se propuso redactar y presentarlo en una futura reunión.

Las tareas inmediatas del grupo consistían en:

1. Constituirse como Grupo. El profesor 1
2. Realizar un plan de trabajo coherente con los propósitos de la decanatura y el desarrollo de la Universidad.
3. Llevar actas de las reuniones, presentar evaluaciones semestrales
4. Guardar sus archivos en las oficinas de la decanatura de Educación.
5. El responsable del Proyecto de investigación es el profesor 1.

Se encomendó a los profesores 2, 3 y 4 la tarea de realizar un borrador de acta de constitución del Grupo hacer las respectivas consultas sobre los objetivos, justificación, funciones; criterios de pertenencia y ubicación organizativa en la Universidad.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Siendo las 6.30 se termino la reunión

Marzo 18 del 2003

Acta 004

Asistencia: 8

Se aprobó el acta anterior.

El profesor 1 recordó los objetivos de la reunión escuchar exposición de 7 y la presentación de informes de las comisiones.

Se presentó la segunda exposición "Implicaciones pragmáticas de el conocimiento de las categorías léxicas en la construcción de textos" presentada por profesor 7 con una duración de 45 minutos. Después se presentó un acalorado debate sobre la validez de lo enunciado en la exposición. La gramática no puede ser el modelo único a tener en cuenta. En los modelos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura la utilización de las categorías léxicas en el aprendizaje y el establecimiento de la lengua como modelo. Es innegable que antes se escribía más y con mejor ortografía. No se logró consenso entre los miembros del Grupo sobre las conclusiones de dichas ponencia.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

La comisión encargada rindió un informe sobre la gestión encomendada. Se informo sobre la gestión en la decanatura de educación y que se trabajaba en un borrador de acta de constitución

El profesor 1 informo que las actas serian archivadas en la Decanatura de Educación.

El profesor 3 Informó el plan de exposiciones sin definir los temas pero si las personas así:

Primero: El profesor 2

Segundo: El profesor 7

Tercero: El profesor 1

Cuarto: El profesor 9

Quinto: El profesor 8

No se determinó el nombre de la ponencia por que no se contaba con un nombre definitivo de lo que se iba a exponer.

El profesor 4. Propone que del proyecto de diseño sólo participen docentes de lenguaje de la Universidad En el proceso de reforma esta contratando jubilados de la Universidad del Valle para que a partir de su experiencia resuelvan rápidamente el problema que nos corresponde resolver. La proposición se aprobó. Se comento por parte del profesor 6 que el impacto político en los directores de Programa en la tradición de que son ellos los que hacen nombrar los profesores de su preferencia política y es el trabajo académico el que nos tiene que defender desde los futuros departamentos. Se presenta una discusión sobre e tema de la evaluación.

Profesor 2 Ahora vemos la necesidad de determinar un modelo de evaluación y calificación que supere la calificación por objetivos y se centre más en el proceso. Profesor 6 Una evaluación que consulte los resultados con los estudiantes e implique su opinión en la corrección de errores tiene que ser mejor que ser mejor que todos los Programas que se han diseñado en la Universidad".

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Profesor 5 La investigación en la que estamos comprometidos requiere que los docentes que tenemos la especialización en lenguaje nos pongamos de acuerdo en lo que debe ser el diseño. Como un trabajo completamente práctico a partir de la discusión.

El profesor 3 Propuso organizar el primer conversatorio de comprensión y producción textual a cargo de la facultad de comunicación social, la propuesta fue aprobada. Es necesario consultar otras opiniones de docentes en otras áreas del conocimiento. Proyectar el trabajo del Grupo. La discusión interna debe recoger opiniones externas al Grupo.

Siendo la 6 PM se terminó la reunión

Abril 1 del 2003

Acta 005

Asistencia 10

Después de aprobar y corregir el acta anterior

La reunión se realiza en la sala de juntas de la decanatura de Educación y precedida por la directora. En la presente reunión se pone en consideración el acta de Constitución del Grupo de Ciencias del Lenguaje y se formalizaba el compromiso de inscribirse en la Decanatura de Educación. Se aprobó el acta de constitución sin discusión y se encomendó a los docentes 1 y 3 realizar las correcciones pertinentes según lo tratado y acordado en la reunión con la decana de Educación. Hechas las correcciones correspondientes el texto final del acta de constitución del Grupo es el siguiente:

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Acta de constitución del Grupo de investigación en ciencias del lenguaje

Presentación.

Todos los sistemas para ser explicados y comprendidos deben ser formulados a través de un código lingüístico, en nuestro caso, el de la lengua castellana. El Grupo de Ciencias del Lenguaje, abre un espacio de reflexión en torno al dominio de la lengua materna como una de las prioridades en el proceso educativo, en tanto que es la base para el intercambio de nuestras prácticas en el ámbito científico, social y cultural.

El contempla los lineamientos generales que conforman el Grupo de investigación en Ciencias del lenguaje de la Universidad Santiago de Cali.

De su conformación legal

La creación de grupos de investigación obedece a una política institucional de estructuración académica, según el Acuerdo del Consejo Superior No CS 02 de marzo 26 del 2002, capítulo 10 artículo 26, mediante el cual se fundan los grupos de investigación, los cuales estarían integrados por los profesores, para desarrollar la investigación, logrando la participación de los estudiantes, de los departamentos y de los centros e institutos de investigación.

De su conformación académica.

De conformidad con el Artículo 26 del Capítulo 10 del Acuerdo del Consejo Superior No CS02, los grupos de investigación están integrados por profesores pertenecientes a disciplinas o profesiones afines. El Grupo de investigación de Ciencias de Lenguaje lo constituyen docentes de las áreas: Semántica,

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Semiótica, Pragmática, Lingüística, literatura, lectura y escritura, Teoría de la Argumentación y teoría del Lenguaje.

De su definición

De conformidad con la misma norma, los Grupos de Investigación se definen como Unidades Académicas Administrativas dedicadas al desarrollo del conocimiento en el campo de las disciplinas y las profesiones. En consecuencia el Grupo de investigación en Ciencias del Lenguaje es una Unidad Académica dedicada a la investigación, la docencia y la extensión.

De su objeto

En concordancia con el Artículo 26 DEL Capítulo 10 del Acuerdo de Consejo Superior CA02, la actividad fundamental del Grupo de investigación de Ciencias del lenguaje es contribuir al desarrollo de las disciplinas correspondientes a su objeto de estudio, a través de la investigación y la participación en los procesos de formación académica.

De sus objetivos específicos

- Consolidar espacios de reflexión sobre las Ciencias del Lenguaje.
- Apoyar las acciones relativas a la generación, difusión y aplicación de los conocimientos de la lengua en función de sus fines científicos y en consecuencia con los objetivos, estrategias y políticas del plan de desarrollo de la Universidad, la facultad y de las titulaciones correspondientes.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- Planear, organizar, orientar y dirigir el desarrollo y ejercicio del lenguaje de las diferentes disciplinas a través de los procesos académicos de formación.
- Fortalecer los sistemas actuales de investigación y la producción de nuevos conocimientos en el campo del lenguaje.

Funciones

- Realizar las actividades necesarias para el cumplimiento de su objeto conforme a lo establecido en el Acta de Resolución de Aprobación del Consejo Superior CS04 D Marzo 26 del 2002.
- Diseñar Programas de formación en áreas didácticas generales y particulares además de las titulaciones y especializaciones.
- Difundir información sobre los avances en las áreas materia de su especialidad, así como publicar informes y resultados de sus investigaciones programas y trabajos realizados.
- Programar eventos de intercambio cultural de carácter institucional, regional, nacional e internacional con unidades académicas afines.
- Asesorar, realizar estudios y presentar informes cuando lo requieran las instancias Académicos administrativas de la Universidad.
- Actuar como instancia de consulta de las dependencias académico administrativas de la Universidad en las áreas materia de su especialización y de asesoría a instituciones externas.
- Ofrecer formación continua del recurso humano para orientar las disciplinas materia de su especialidad.
- Diseñar y ejecutar programas, cursos de desarrollo profesional, enseñanza y especialización del personal Docente, Docente y Administrativo en el campo de sus especialidades.
- Certificar la proficiencia de las docentes orientadores de las áreas materia de su especialidad, de conformidad con los reglamentos

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

De sus áreas y líneas de trabajo

Las áreas y líneas de trabajo se validan y convalidan en la medida en que la dinámica intelectual y las necesidades de la comunidad educativa lo exijan y demanden. Actualmente el Grupo de Investigación en Ciencias del Lenguaje gesta el Programa de Comprensión y Producción textual aplicado a los primeros semestres, previa evaluación diagnóstica.

Metodología de trabajo

El grupo de investigación en ciencias del lenguaje privilegia las metodologías participativas e interactivas.

Política.

- Buscar el intercambio de experiencias y la unión con otras Unidades Académicas Y/o Universidades en el ámbito regional, nacional e Internacional, mediante la participación en alianzas académicas y convenios.
- Estimular la investigación en las áreas de su especialidad.
- Apoyar propuestas tendientes a constituirse en estrategias académicas que favorezcan el desarrollo del lenguaje en la universidad, la región y el país.
- Propiciar el trabajo de autoformación, autonomía y creatividad a través de la investigación y de la formación permanente.
- Fomentar la conformación de comunidades académicas investigativas.

Dado en Santiago de Cali a 27 días del mes de marzo del 2003

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Abril 15 del 2003

Acta 006

Asistencia 10

Después de aprobar el acta anterior.

Se realiza la exposición del profesor 1 "Evaluación diagnóstica de lectura y escritura"

El profesor 1 aclaró que se trataba de un ensayo que había realizado un semestre antes. Esta exposición contó con los siguientes puntos

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- Fundamentos teóricos sobre la evaluación.
- Objetivos de la prueba
- Las variables utilizadas en la prueba
- La naturaleza de la prueba
- Los instrumentos de la prueba
- Los resultados

Se presentó el informe correspondiente a la valoración cualitativa de la prueba y también un informe cuantitativo. Se determinó en la discusión que la prueba constituía un buen antecedente para la evaluación diagnóstica. El proceso que se inició cuenta con acciones como esta, que el Grupo de Ciencias le correspondería hacer en el segundo paso de la metodología del diseño del Programa. El profesor 2 dice. Este trabajo que presenta el profesor 1 es muy difícil de evaluar porque tendríamos que haber leído el texto con anterioridad para poder interpretar el instrumento y los resultados. Pero no importa los resultados a los que se llega. Lo que justifica la evaluación es lo que cuentan. El profesor 3 señala que es muy interesante la evaluación y que el trabajo sirve para mirar las dimensiones de una evaluación diagnóstica. Que es el un acierto metodológico del proyecto del profesor 1, saber cuáles son las necesidades y los conocimientos previos de los estudiantes beneficiarios del Programa. El profesor 7. Se requiere contar la experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura de un colectivo de docentes de lenguaje para realizar una prueba con objetividad. La necesidad de determinar un modelo de evaluación y calificación que supere la calificación por objetivos y se centre más en el proceso. El profesor 6 Una evaluación que consulte los resultados con los estudiantes e implique su opinión en la corrección de errores tiene que ser mejor que todos los Programas que se han diseñado en la Universidad. Todos los comentarios siguientes continuaron girando en torno a los mismos argumentos comentados hasta ahora.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

EL profesor 9 señala lo que en el conversatorio de lectura y escritura se adquirió un compromiso público de actuar como una comunidad académica que investiga y diseñará un Programa formativo en comprensión y producción textual

Siendo las 7 de la noche se dio terminó a la reunión.

Abril 29 del 2003

Acta 007

Asistencia 9

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se presenta la exposición del profesor 9. "Contribuciones de la teoría de las seis lecturas a los procesos de lectura y escritura dentro de la Universidad" Se

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

realizan numerosas críticas y comentarios a favor y en contra de de dicha concepción de la materia que se sintetizan de la siguiente forma:

- La teoría de la seis lecturas no se fundamenta en los modelos de la lingüística textual
- La lectura y la escritura no es un proceso de decodificación y codificación respectivamente.
- La pedagogía conceptual desconoce el ejercicio de la intertextualidad
- No realiza operaciones de adecuación textual
- Solo se puede utilizar en la lectura de textos argumentativos y no puede asumir el análisis y construcción de otras tipologías textuales
- Constituye una teoría sobre la lectura y nada sobre la escritura

En la reunión se presentó el informe verbal. El profesor 3 las primeras observaciones de los estudiantes que evidencian la necesidad del Programa las consignamos aquí:

- El paso de la educación media a la universitaria les parece bastante brusco y requerían de una asignatura que les permitiera asumir las nuevas condiciones de formación.
- El no disponer de un método de estudio para enfrentar la abundancia de textos y su complejidad.
- Asumir la lectura como fuente de conocimiento, reconociendo conceptos, identificando argumentos, tesis; interpretando problemas.
- Tener muchas limitaciones frente a la construcción de textos académicos y la presentación de información científica.
- El no poseer recursos que le permitieran hacer exposiciones y relatorias con seguridad y con la fuerza argumentativa que la mostrara convincentemente.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Se sintetizaron las recomendaciones de los profesores presentadas en el primer conversatorio de lectura y escritura en la formación de profesionales en la cuales se destacan las siguientes.

- La lectura y la escritura constituyen la puerta de entrada a la participación en las comunidades académicas.
- Los estudiantes no saben aprender de textos. Saben copiar
- Sin competencias en lectura y escritura es imposible la investigación sin un conjunto de competencias que le permitan consultar de manera sistemática multitud de textos haciendo informes de lectura, reseñas, síntesis, comentarios descriptivos, argumentativos, configurando ideas.

Para las exposiciones se acordó una recomendación de presentar los materiales por escrito. Porque para el trabajo de diseño se debe incluir a todos los puntos de vista de los profesores. Desde sus consideraciones epistemológicas, su concepción de texto, la forma en que planifica las clases, su metodología, la forma en que se construyen y se interpretan los textos y la manera como se evalúan los resultados del aprendizaje. Otra cosa es que los profesores la noción de texto.

El profesor 5 El estudio tal como lo llevamos nos ha servido mucho porque hay discusión y eso nos lleva a profundizar y estudiar en una dinámica de Grupo. No importa que nos calentemos en la discusión. De aquí tiene que salir un Programa muy bueno.

Se concluyo la reunión a las 6.30.

Mayo 13 del 2003

Acta 008

Asistencia 10

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Se asiste a la ponencia "El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lectura y la escritura" Esta exposición se realizó a partir de los siguientes apartados

- Principios y postulados teóricos
- Los objetivos del paradigma comunicativo
- Procesos de lectura
- Procesos de escritura
- La planeación en el enfoque comunicativo
- La evaluación

Se suscitaron muchos comentarios en torno a esta exposición a favor en contra de las que se destacan las siguientes:

- El enfoque comunicativo se fundamenta en el paradigma constructivista y conductista en el que no existen mediadores
- Los estudiantes escriben textos y esperan de sus profesores solo aprobaciones
- El enfoque comunicativo es el causante del pésimo estado lector y escritor de los estudiantes colombianos
- El enfoque comunicativo rechaza la enseñanza de la gramática
- Este enfoque esta basado en el alumno y no en el texto
- Privilegia la comunicación por encima de la redacción

El profesor 3. El mismo Ministerio de Educación es consciente del estado de los estudiantes de enseñanza secundaria a través de la pruebas "Saber". Otra cosa es que en un diseño curricular se tiene que contar con las contribuciones de los estudiantes. No basta con decir que están mal entre otras cosas por culpa de del pésimo trabajo de nosotros los maestros. La participación de los estudiantes respondió se da, por diferentes medios en el momento en que el Programa se ponga en marcha. La evaluación diagnóstica debe terminar con la confrontación de sus resultados con los estudiantes.

El profesor 7 presentó la propuesta de realizar la sustentación de lo dicho en las exposiciones. Hacer una síntesis de lo planteado en todas las exposiciones

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

de los profesores. Escribir un material que sintetice las concepciones de los profesores. Que tenga en cuenta su pensamiento, el enfoque metodológico. Los objetivos al comprender y producir textos. La manera como se planifican las clases y la forma como se evalúan los textos como base del diseño de un Programa formativo. La proposición fue aprobada. De la redacción del documento se encargarían los profesores 2, 3, 1 y 4.

El profesor 1. Sustentó que a partir del proyecto existe la propuesta de evaluación diagnóstica. El profesor 2 señaló que sin una concepción producto de la discusión sobre la naturaleza del texto y la práctica de la lectura en la Universidad es difícil, porque la evaluación en lectura y escritura es compleja. Se debatió y se propuso analizarla en una futura reunión con un plan de trabajo a desarrollar en la que se vean las implicaciones de realizar una prueba que detecte las necesidades formativas.

El profesor 4 propone discutir el objetivo general del Programa "Hacer de los y las jóvenes universitarios eficientes lectores y productores de textos" Este se recoge de los Lineamientos curriculares del Español (Lineamientos curriculares. 1998 Ministerio de educación Nacional). El profesor 3: es muy coherente escribir los materiales pero lo que le va aportar más consistencia al trabajo es el respeto por los acuerdos. Nos conocemos desde hace bastante tiempo y el proyecto de investigación nos mantiene reunidos discutiendo y aprendiendo unos de otros, escuchándonos. Pero hay que cambiar una concepciones basadas en la enseñanza que con la reforma y la existencia del Grupo no tienen sentido. Necesitamos un Programa no para que nosotros enseñemos, sino para que los estudiantes aprendan. Y lo digo porque soy el más antiguo en el grupo. En la universidad siempre a operado el modelo de la enseñanza. Siendo las 7 PM. Se termino la reunión

Mayo 27 del 2003

Acta 009

Asistencia 9

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se realizó un balance de las actividades desarrolladas durante el semestre anterior y se encomendó al profesor 1 redactar el conjunto de acuerdos logrados hasta el momento. En el acta se presenta una síntesis de las intervenciones de los asistentes.

En general el trabajo es bueno cumple con lo que estábamos esperando diseñar un Programa con las posturas de todos es difícil y además aquí existen diversos niveles de participación y compromiso y esa circunstancia cuenta mucho en el avance del diseño.

El profesor 3 considera que la experiencia es buena. El proyecto presentado por el profesor 1 y respaldado por la vicerrectoría es bueno. Hay necesidad de tener más serenidad sobre lo que se considera son los insumos para configurar el Programa creo que hay que escribir para ir concretando lo que se piensa. Es muy importante lo logrado, que seamos una comunidad académica de docentes de lenguaje que tiene a oportunidad de planificar su propio trabajo pero veo que discutimos mucho no se llega a conclusiones que sirvan para el Programa.

El profesor 2 El estudio en un Grupo de profesionales del lenguaje deber ser individual. No se puede desconocer que todos fuimos formados en una Universidad si o es en varias las reuniones son para discutir y lograr acuerdos. Hay que aprovechar el momento en está la Universidad con actos más eficientes y la discusión por si sola no es un avance. Hay que escribir los materiales con lo mucho en que estamos de acuerdo. Hay que ser positivos no solamente se debe de dar conocimiento de los desacuerdos sino de lo que como docente de lenguaje podemos hacer. Que haya discusión no me preocupa es muy importante que la siga habiendo la única falla de este proceso hasta el momento es que no se han escrito los acuerdos

El profesor 5 dice. A mi me parece muy rico y beneficioso el proceso esto no tenia antecedentes en la Universidad. Nos hemos preguntado sobre el objeto de estudio del diseño pero hay que basarse en documentos que nos sirvan de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

partida a todos. Es claro que no todos tenemos el mismo nivel los profesores 2, 3 y 1 deben recoger la discusión en materiales teóricos que nos orienten a todos.

El profesor 1 afirma. Creo estar de acuerdo con lo expresado por todos ustedes pero hay algo en que yo quiero insistir y es que hay necesidad de elaborar una prueba diagnóstica. Que permita detectar las necesidades formativas de los estudiantes. Hay que escribir dos materiales el uno que sintetice el pensamiento de los profesores con respecto a sus enfoques de aprendizaje lo que se busca con la lectura y la escritura la manera como se planifican las clases como se procesan los textos y se evalúa la escritura. Por otra parte recojo la opinión de la compañera 5 en el sentido que hay que precisar desde la teoría qué es un texto como es su lectura y sobre los procesos de escritura. Ese es el objeto de estudio del Programa. En cuanto a las exposiciones se ha discutido bastante esperemos las otras exposiciones.

El profesor 4. La evaluación las actividades del Grupo hasta ahora es muy positiva por la discusión dada por lo aprendido y por los objetivos del proyecto comparto la propuesta del profesor 1 de hacer una prueba diagnóstica y escribir sobre el pensamiento de los profesores y el objeto de estudio del diseño. Este Programa es la oportunidad de aplicar mis experiencias personales en clase.

El profesor 7. Anteriormente se nos decía "presente un Programa de una materia" a veces ni se revisaba, de hecho muchos docentes de la Universidad trabajaban sin Programa. Ahora nos han pedido que hagamos uno y eso está bien. Comparto la propuesta de escribir lo que aquí se ha dicho sobre lo que pensamos los docentes sobre el Programa y que es un texto, como se produce y se comprende. Aquí los estudiantes vienen de colegios de muy bajo nivel académico y estoy segura que el Programa los va a beneficiar.

El profesor 6. La evaluación que yo presento es la siguiente. Me parece muy bueno el proyecto, teníamos esa idea desde que estábamos en construcción de Pensamiento ahora lo podemos hacer. Es importante el estudio colectivo

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

siempre y cuando se concrete en algo que sea para el proyecto no para quedarnos en la discusión. Se deben escribir los materiales que coronen y hacer la evaluación de los estudiantes.

El profesor 8. Yo he participado en este proceso y creo que escucharnos es lo más importante, saber que es lo que cada uno plantea. Los acuerdos se logran a partir del conocimiento de lo que los otros piensan y el debate me ha enriquecido. Yo creo que ya es tiempo de ir concretando lo que aquí se discute en dos materiales que perfectamente se pueden producir con los comentarios e intervenciones que se han producido aquí. Las concepciones de trabajo de los docentes y escribir un documento sobre la naturaleza del texto su comprensión y su producción porque no podemos salirle a las directivas con que nos estamos reuniendo porque eso ya lo saben y ellos nos han pedido es un documento hecho por el colectivo de docentes de lenguaje.

Comparto todo lo dicho por los compañeros me parece que la dirección de 1 es bastante buena en lo académico en lo organizativo y en la capacidad de gestión que este proyecto tiene. Hay que escribir esos materiales que son la síntesis de la discusión interna.

El Grupo encargó al profesor 1 de redactar y consignar en el acta los acuerdos que a continuación se mencionan

- **El Grupo de diseño y la ejecución del proyecto estará integrado por docentes de lenguaje. Cuando los docentes de lectura y escritura no son docentes de**

lenguaje, ocurre que el docente no pasa de ilustrar retoricamente la importancia de la lectura y la escritura y después de ello transforman la asignatura hacia contenidos que son de su dominio académico. Un docente de lenguaje, sabe en primer lugar participar en un proceso de diseño curricular, mantener la motivación en la asignatura; distribuir los contenidos en una secuencia didáctica, realizar los ejercicios correspondientes; hacer las evaluaciones en concordancia con los objetivos

planteados. El éxito o el fracaso del diseño y su implementación dependen en gran medida de la formación académica de los miembros del grupo de docentes encargados de impartir la asignatura.

- **El Programa debe realizarse con docentes pertenecientes a la Universidad Santiago de Cali. Los docentes del grupo rechazamos las acciones de las directivas en su afán de realizar la reforma curricular en la que se implementa el sistema de créditos contratando los servicios profesionales de**

docentes de otras universidades. Lo que llena de prevención y provoca insatisfacción de buena parte del profesorado en toda la universidad. Los docentes que participan en el proceso tienen la capacidad evidenciada en las realizaciones de proceso de diseño; tiene un conocimiento del contexto en el cual se desarrolla e implementará el currículo; la experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura a nivel universitario; el conocimiento de los estudiantes y la idiosincrasia que los caracteriza.

- **Experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura constituye un acuerdo porque en la Universidad existen otros docentes de lenguaje que no se ocupan de la lectura y la escritura a pesar de estar preparados para hacerlo. El Grupo debe ser conciente de lo que implicaba un proceso de diseño y consideraba la experiencia como uno de los insumos más importantes para participar en este proceso porque la naturaleza teórica y practica de la asignatura; por la experiencias acumuladas dentro del alude**

clase; sus conocimientos didácticos y de evaluación. Sino se ha estado en el interior de las aulas participando en procesos de enseñanza aprendizaje no es posible la participación en la construcción de un diseño a partir de las creencias y concepciones que sólo provienen de la participación en el interior de las aulas escolares en lectura y escritura

- **El Programa como producto de las visiones de los profesores. El proyecto planteado precisaba de**

manera amplia que el diseño sería sustentado por las aportaciones de los profesores mediante un proceso deliberativo en la que se concertarían todas las decisiones del proceso de diseño. A pesar de ser muy variadas diversas e incluso divergentes se debe llegar a acuerdos sobre las bases fundamentales para sustentar el Programa y los elementos mínimos necesarios del diseño.

- **La evaluación diagnóstica. El conocimiento de las necesidades formativas ha previsto la implementación de una prueba**

diagnóstica. La discusión generada por este acuerdo solicita del grupo prepararse conceptualmente sobre el comportamiento lector y escritor de los estudiantes que se inscriben en las diferentes titulaciones que oferta educativa de la Universidad Santiago de Cali. La prueba disipa dos posturas muy reiteradas en el pensamiento de los docentes universitarios en todas las áreas docentes “los estudiantes no saben leer y mucho menos escribir” o la Universidad no tiene porque ocuparse de la lectura y la escritura porque eso

pertenece a la secundaria. Estas dolorosas posturas clausuran el problema con un: no hay nada que hacer. Lo que el grupo consideraba era que los estudiantes si leen y escriben, llevan más de once años haciéndolo, pero no lo suficientemente bien para enfrentar exitosamente la lectura y la escritura de textos académicos universitarios. Las titulaciones deben asumir el problema como un aspecto esencial de los procesos formativos en la educación superior.

- **La concertación con los**

estudiantes. Desde el proyecto y las concepciones del grupo de diseño son bien claras. La necesidad de comprometer a los implicados, especialmente a los estudiantes en el proceso de diseño. Los objetivos de dichas concertaciones permiten lograr la concientización de los estudiantes frente al problema; recoger información para la investigación en el proceso de diseño; lograr acuerdos sobre procedimientos metodológicos y didácticos y el seguimiento y la evaluación de los resultados del Programa.

- **El seguimiento y del Programa en procura de los resultados. El modelo de diseño elegido determinaba el seguimiento y la evaluación del Programa. A pesar de no contar en ninguno de sus miembros con experiencia en la evaluación de programas, hay en el grupo la clara conciencia que el seguimiento en un proceso de implementación puede garantizar sus resultados si se observa en la práctica. El grupo debe asumir con determinación esta propuesta convirtiéndola en un acuerdo que**

predeterminaba todos los procesos del trabajo de diseño. La voluntad de comprometerse en un Programa que desde su configuración, fundamentación metodológica, diseño de instrumentos e implementación sería diseñado con el firme propósito de centrarse en el proceso con el objetivo de garantizar los resultados mediante la observación en la implementación.

- **El compromiso de implicarse en un Programa de capacitación. A pesar de la experiencia y contar a su**

favor con una carrera docente más o menos exitosa; el proceso de diseño determina la participación en discusiones, crítica y evaluaciones reiteradas, análisis de materiales, talleres e instrumentos, nuevas tareas y el conocimiento de nuevos paradigmas; que planteaban ruptura, cambios conceptuales y el desarrollo de nuevas habilidades que era necesario asumir en un proceso de capacitación que la practica del proceso de diseño ira aconsejando. Dicha capacitación comprende tres fuentes

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

permanentes de estudio, así:

1. El compromiso de capacitarse y actualizarse en los dominios propios del campo académico de la lectura y la escritura
2. El asumir la capacitación en el diseño y evaluación de Programas formativos
3. Tener la obligación de participar en un proceso de investigación en el cual se exige estudio, análisis y producción de materiales escritos.

La comisión de los profesores 1, 2,3 y 4 señalaron que en los acuerdos sobre el desarrollo del diseño del Programa y en el proyecto de investigación se consignaba en un futura reunión las características básicas de la prueba diagnóstica.

Siendo las 8 de la noche se dio término a la reunión

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Julio 15 del 2003

Acta 010

Asistencia 7

Se aprobó el acta anterior.

Se realiza una evaluación sobre la asistencia y las condiciones de motivación a cerca del trabajo encomendado por las directivas Universitarias llegando a las siguientes posiciones de cada una de los miembros del Grupo docente.

El profesor 6 dice. En el Grupo de Ciencias del Lenguaje existen posiciones irreconciliables epistemologicamente. En los postulados, metodología, didáctica y evaluación en torno a la planeación, diseño, forma de dar las clases y relacionarse con los estudiantes y el manejo de la evaluación. Es de considerar que en el Grupo de Ciencias del lenguaje se dan todas las tendencias y enfoques sobre la enseñanza de la lengua. Allí no se encuentra el problema sino en la aptitud más inclusiva que permita la participación con lo que cada uno piensa y demuestre su eficacia en la práctica con los estudiantes dentro del salón de clase

Profesor 1. Que el Grupo a juzgar por su ejercicio práctico no es de diseño sino de discusión con ninguna realización ni posibilidades de acuerdos partir de los enfoques. Los acuerdos son posibles cuando se conocen las posiciones académicas de quienes las sustentan por escrito. El resto ocurre dentro del salón de clase haciendo que los estudiantes lean y escriban".

1. Que se deben de realizar eventos de tipo académicos, dar participación a los estudiantes y asistir a encuentros y confrontaciones con otras Universidades.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

2. Que los diversos modos de participación dependen no solamente de el nivel académico sino del compromiso con las tareas y la producción de documentos donde se vea el trabajo del grupo

El profesor 4. El trabajo realizado hasta ahora vale la pena pero es necesario hacer cosas más prácticas. En las cuales se este concretando el diseño. Es claro que se profundiza en la discusión pero si no vamos concretando los acuerdos por escrito no hemos hecho nada. En cuanto a la dirección del grupo ha estado la altura de las circunstancias en lo académico y en lo administrativo. Se respalda el proceso de investigación realizado por el profesor 1.

Profesor 5. En general el trabajo es bueno, cumple con lo que estábamos esperando diseñar un Programa con las posturas de todos es difícil y además aquí existen diversos niveles de participación y compromiso y esa circunstancia cuenta mucho en el avance del diseño. Pero en esas circunstancias hay que seguir avanzando de lo contrario hay que sacar personas del grupo y esa decisión solo la toman las personas individualmente, el grupo no puede decirle a nadie que se salga. Un grupo de docentes de lectura tiene muchos más recursos que la discusión de los enfoques de su hacer pedagógico. La salida esta determinada por lo planteado en el proyecto de 1 Diseñar una prueba diagnóstica en lectura y escritura

Se solicita al profesor 1 presentar y sustentar la propuesta de evaluación y los profesores 5, 6 y 7 realizar un plan de trabajo para la vigencia académica 2002b, (Julio a diciembre); Se propone a los profesores 2 y 3 para redactar el documento que sintetiza las Visiones de los profesores.

Siendo la 6 de la tarde se dio término a la reunión.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Julio 29 del 2003

Acta 011

Asistencia 10

Se aprobó el acta anterior.

Se presentaron dos docentes con la intención de pertenecer al Grupo de ciencias del lenguaje. El objetivo de la reunión es discutir las características de la prueba diagnóstica. Se presentó la propuesta de realizar un prueba por parte de los docentes 5,6 y 7 encargados originalmente manifestaron no haber logrado acuerdos claros los profesores 5 y 7 no asistieron a la reunión. En la intervención de El profesor 1 se consignan las siguientes consideraciones y características. Después de realizadas las correcciones se presento así:

La decisión de realizar una prueba diagnostica en comprensión y producción textual constituye un criterio unificador sobre las preguntas iniciales del proceso de diseño. ¿Cuáles eran las necesidades formativas que justificaban el diseño y la postulación de sus objetivos? Las consultas hechas a los docentes universitarios en el "Primer conversatorio de lectura y escritura" coinciden en afirmar la necesidad del Programa como requisito para poder tener acceso a otras asignaturas. En las que se deben realizar muchas consultas de texto o informes escritos. También de trabajos y practicas de campo y de observación. Otro condicionante de la prueba es la flexibilidad del nuevo currículo del cual se tenía el conocimiento. Todos los niveles de lectura y escritura con que llegaban los estudiantes a la Universidad no era el mismo. Los resultados de las pruebas

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

“Saber” elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2002 y 2003 (Pérez, 2004) nos advertían de muchas incompetencias a nivel nacional. Pero es indispensable, tener un diagnóstico de los estudiantes que estaban ingresando en la Universidad y no partir de supuestos personales o sugeridos por análisis no elaborados por el Grupo de diseño.

La evaluación diagnóstica de los desempeños de lectura y escritura es el catalizador de un diálogo, genuino con los estudiantes. Es un proceso dialéctico, que trasciende la realidad a través del conocimiento de lo que se intenta transformar. Así el proceso de evaluación es un espacio de reflexión y auto reflexión en el que el evaluador y el evaluado se convierte en un agente de cambio. De allí su naturaleza formativa elaborada para

recoger información fiable y de la cual se desprende una valoración del estado lector y escritor, con el propósito de brindar posteriormente los elementos necesarios y suficientes con el fin de resolver los problemas encontrados: Se trata de interpretar como se lee y se escribe; como se procesan los significados al leer y escribir, de localizar unos puntos de referencia sobre las necesidades postuladas.

Se realiza una ronda de exposiciones en que cada uno de los integrantes del Grupo de diseño sustenta de la siguiente forma.

El profesor 5. La primera característica tiene de la prueba, es que sería al mismo tiempo de lectura

y escritura. Aquí sentamos una postura epistemológica y semiológica sobre el problema de la lectura y la escritura, ya que existen concepciones en las que sólo se enseña o se evalúa lectura o escritura. Las actividades de la presente evaluación buscan indagar el procesamiento de los significados recogidos en la lectura de textos y su reubicación en nuevos textos escritos. La manera como se utiliza el lenguaje en el procesamiento de la información hasta convertirla en conocimientos útiles para la producción de nuevas significaciones textuales. Para que lo

anterior se cumpliera era preciso partir de un texto escrito completo no superior a una cuartilla en la cual se facilitara el desarrollo de varias actividades de comprensión de lectura y sobre la cual se pudieran realizar una composición escrita no inferior a quince renglones.

El profesor 9. El texto elegido para la prueba deberá tener un nivel medio. El texto, debía tener una elaboración en la cual no se requerían conocimientos especiales para tener que someterse a una lectura sistemática, cuyo dominio conceptual reclama la iniciación del lector en una

o varias disciplinas científicas. Un texto que pudiese ser leído por estudiantes provenientes de la escuela secundaria, haciendo interpretaciones y tomando decisiones en torno a la construcción de sentido, demostrando competencias comunicativas textuales. Las competencias comunicativas las entendemos como un saber hacer en contexto” y entendemos por contexto como los diversos escenarios o campos en donde el saber es aplicado. Este saber hacer, como es aplicado en el dominio de la lectura y de la escritura de las

tipologías textuales de más frecuencia en la Universidad como son las expositivas y las argumentativas y la manera como operan sus desempeños en los modos de leer y los usos de la lengua escrita.

El profesor 7. La prueba será construida y aplicada en el modelo de evaluación cualitativa. En dicho modelo el Grupo de diseño evidencia un conjunto de necesidades. En este caso con miras a establecer la manera como son empleados los recursos de la lengua en desempeños discursivos. En la lectura de un texto y su utilización en la construcción de uno

nuevo. Los sujetos de la prueba tendrán que asumir un conjunto de variables mínimas para la composición de un texto que de cuenta de la intencionalidad del autor. Que evidencie la postura a partir de la cual se escribe se escribe. El plan de desempeño lector, nos lleva a la consecuencia de que los escritos deben ser pensados antes de escribir. Hay que pensaren los futuros lectores y se utilicen los recursos expresivos que hagan fluir la comunicación.

El profesor 4. La evaluación permitirá esclarecer la ubicación de problemas en el proceso de lectura y escritura. El

Grupo de diseño traducirá en unidades temáticas, en ejercicios didácticos, en prácticas textuales que potenciaran las habilidades y los conocimientos de los estudiantes en comprensión y producción textual. La evaluación cualitativa permitirá establecer un dialogo reflexivo encaminado buscar soluciones, a problemas que dificultan el uso de la lectura para adquirir conocimientos en la formación profesional.

El profesor 1. La evaluación cualitativa identificará el error como fuente que permite evidenciar como constantes procedimientos equivocados. Las reiteraciones erráticas que muestran ideas previas equivocadas aunque se sustenten en buenas intenciones. El Grupo debe centrarse en el proceso, no nos interesa producir una nota. Hay que abandonar los postulados de la evaluación sumativa y comprometerse en el proceso. Se trata de un Programa formativo y lo de menos es sancionar con una calificación sobre los resultados

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

El profesor 5 sustenta que la evaluación es un elemento decisivo en el que lee y escribe. Si vamos a evaluar para calificar el resultado partimos del hecho en que nosotros somos los que conocemos el lenguaje y los estudiantes no. Cuando somos consecuentes con los postulados de la evaluación que queremos tenemos que pensar en una prueba que evidencie los problemas con el fin de comprenderlos y poder pensar en soluciones de acuerdo con lo que averigüemos en la prueba.

El objetivo de discutir un plan de trabajo no se discutió pero quedo en el consenso, que la tarea más importante era el diseño de la prueba diagnóstica

La propuesta de 1 fue aceptada

Se comisiono a 1 y 3 para sustentar las variables a evaluar

Siendo las 7 de la noche se terminó la reunión

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Agosto 5 del 2003

Acta 012

Asistencia 8

Después de aprobar el acta anterior el profesor 1 y 3 sustentaron que no es posible hablar de variables a evaluar sin tener unos objetivos claros en el diagnóstico y propusieron los siguientes objetivos generales de la prueba

- **Valorar el desempeño de los estudiantes en lectura y escritura para iniciar un proceso educativo de mejoramiento académico con base en el conocimiento de las necesidades formativas.**
- **Precisar y refinar los elementos determinados en el currículo del Programa de Comprensión y Producción Textual para la Universidad Santiago de Cali. A partir del conocimiento de las**

necesidades formativas. Solamente con ese insumo es factible pensar en un diseño aterrizado en los conceptos previos de los estudiantes. Si no los conocemos de que manera hablamos de aprendizaje significativo. La implicación con los estudiantes es un asunto propio de la construcción del currículo y no solamente una reivindicación política sin fundamento académico.

- **Evidenciar una serie de problemas enmarcados dentro de las prácticas de la lectura y la**

escritura con la finalidad de buscar las soluciones pedagógicas que generen su corrección.

- **Hacer conciente a la comunidad universitaria de la necesidad del Programa de Comprensión y Producción Textual para la Universidad Santiago de Cali.**
- **Contribuir mediante una evaluación académica a la reflexión universitaria en la búsqueda de competencias comunicativas textuales en el ámbito de la educación superior**

Con respecto a lo objetivos anteriores se acordó que eran un marco muy general pero que en la medida en que la prueba se fuese concretando los objetivos de la prueba serian precisados.

El profesor 3 sustenta. Cuando un estudiante lee un texto, tiene que ubicarse en seguida en la visión de que va a leer para escribir, para producir un texto. El estudiante se sumerge en la lectura a buscar unos significados que deberá convertir en argumentos sustentados en premisas extraídas del mismo texto. Deberá realizar un recorrido por la totalidad del texto y relacionar las partes con el todo, atreviéndose a sacar conclusiones. Sólo así podrá construir significados tendrá que decir en un escrito

Por muy tradicional que parezca la evaluación de aspectos morfosintácticos en un escrito de cualquier naturaleza es la base de todo. Si la frase esta mal

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

construida no se dice nada. La lengua construye significaciones desde unidades mínimas como es el morfema. Con desaciertos en unidades tan discretas alteran la significación de todo un escrito. Yo propongo que sean evaluados la ortografía, el léxico, los manejos verbales, la construcción de frases y el la precisión semántica del escrito.

La intertextualidad tiene una implicación en la formación de lectores y productores de textos escritos se aplica para designar la búsqueda de vínculos entre determinado texto con otros bien sea por el contexto, el autor, la temática, la época, las referencias, los desacuerdos etcétera. La utilidad de la intertextualidad como recurso de todo lector escritor, radica en que busca las conexiones en encuentros temáticos.

Se indagará por el manejo de los Actos de Habla: ellos refieren a las diferentes locuciones emitidas de manera apropiada según la situación comunicativa presentada. En la producción escrita se puede verificar el uso adecuado de dichos actos de habla, en concordancia con las normas de cada lengua.

El profesor 1 afirma que. Nos preguntaremos de qué forma encabezamos un escrito. Ya desde Aristóteles en su retórica nos induce a organizar el texto diciendo: quién dice, lo que yo expreso, qué plantea y desde qué perspectiva, con qué pruebas lo demuestra, en qué contexto o mediante qué condiciones, y finalmente sustentar las razones que justifican sus planteamientos. La manera como son desarrollados los puntos de vista que se proponen tratar, en un texto se adquieren compromisos que es pertinente cumplirlos, manteniendo a través del

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

escrito dos ingredientes fundamentales en la textualización del escrito: la coherencia y la cohesión.

Se sustentan por primera vez las variables a evaluar en la prueba diagnóstica.
Por parte de el profesor 1 y 3. Después de la explicación se dejaron por escrito
de manera muy sintética los siguientes criterios.

2. La construcción de la significación textual. **La estructuración de un conjunto de significaciones presentes en la conciencia de quien pretende escribir un texto, saber qué decir, tener qué escribir, tener conciencia de los significados que va a escribir.**

3. El manejo adecuado de la intertextualidad. **La capacidad para manejar textos y relacionarlos con el que se dispone a escribir.**

4. La adecuación textual. **La forma y la manera como se transforma el**

lenguaje del que escribe en la producción de un texto.

5. La organización textual. La manera como se organizan en el texto lo que el autor quiere comunicar.

6. Los recursos morfosintacticos. Con los cuales lo planificado para la escritura se textualiza y se corrige hasta obtener una versión final del texto.

Estos puntos fueron sustentados por escrito en el siguiente documento.

Puntos a evaluar en la prueba diagnostica

Presentamos a continuación una serie de criterios que tienen como telon de fondo la lingüística textual en el cual se considera los textos como estructuras complejas. En las cuales el lector se convierte en sujeto intencional estratégico

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

que construye significados en diversos niveles de interpretación. Siguiendo las variables acordadas en la reunión anterior la construcción de un texto no se puede independizar de la lectura. Un lector en el desarrollo de sus facultades como son el manejo de la intertextualidad; las adecuaciones textuales, la forma como se planifica la escritura textual y se utilizan sus recursos morfosintácticos

La construcción de la significación del texto leído

Cuando el estudiante lea el texto elegido para la prueba deberá saber que dice en el texto que acabo de leer, es una operación que consiste en comprender; en este caso o se trata de una lectura cualquiera, sino de aquella que se hace con finalidad de escribir un texto, es decir una aprehensión del texto que asuma la

comprensión literal, interpretativa y crítica del texto. En la comprensión literal se construyen las significaciones de cada uno de los detalles que configuran en el acto de leer. La comprensión interpretativa en donde se extraen las ideas contenidas en el texto de manera organizada. Y finalmente la comprensión crítica en donde se reflexiona y se enfrentan los planteamientos extraídos del texto con los del lector, argumentando e infiriendo tesis, razonamientos hipotéticos, fundamentando posturas a favor o en contra del texto leído (Acosta 1982). El proceso de lectura

lo constituyen un conjunto de acciones entre el sujeto lector y la naturaleza de las intencionalidades con las que se asuma el texto leído (Alcalde, 1995) en tanto que es un trabajo productivo y no un acto de consumo textual, un proceso de transformación de lo leído, con el uso adecuado de unos instrumentos y unos fines pertinentes a la búsqueda emprendida en el interior del texto. El encuentro entre el sujeto que lee y el texto leído tiene lugar en un contexto específico que se conoce como contexto de lectura (Álvarez, 1996) en donde tiene lugar la producción de

significaciones y el aprendizaje extraído de la lectura. El sujeto como lector realiza una intervención activa desde sus conocimientos previos y las estrategias meta cognitivas empleadas en acto de intervención lectora. (Álvarez. JM, 1996) son los conocimientos previos aquellos que están constituidos por un conjunto de esquemas mentales que el sujeto ha elaborado a lo largo de toda la vida de quien lee, ha ido puliendo en su interior con todos los procesos de aprendizaje en los que ha participado y se han convertido en aprendizajes significativos, es decir en

instrumentos con los que se lee el mundo y sus textos orales y escritos. Están constituidos con todas las experiencias sociales, interpersonales afectivas, en la construcción de significaciones con las cuales se interpreta y se modifica el entorno; como los textos son el producto de practicas significantes discursivas en los conocimientos previos encontramos una síntesis de su experiencia como lector (Pozo, 1994) y que son reconocidos como esquemas formales. En esta operación de construcción de los significados del texto leído tienen mucho que ver las

estrategias cognitivas las cuales les permiten entender y dar coherencia a lo leído, haciendo de la lectura un todo coherente y las estrategias meta cognitivas que permiten asumir el control, la regulación de la serie de informaciones y datos que requieren relacionarse para encontrar su cabal significado. Comprensión Literal: Definida como aquello que se entiende de la estructura superficial del texto; cubre los aspectos relacionados con la semántica textual y da cuenta de su información explícita. Comprensión Interpretativa: Evidencia las operaciones

inferenciales e intratextuales practicadas por el lector–escritor, a fin de formular la organización del texto, e interpretar su información subyacente o implícita. Y finalmente la comprensión Crítica: Le permite al lector ir “más allá” del texto, formulando juicios de valor y desplegando argumentaciones razonadas. Esta parte de la prueba tiene como objetivos reconocer la eficacia del estudiante en el trabajo que realiza en el interior de los textos para captar conceptos, establecer definiciones, valorar afirmaciones o juicios y relacionar las partes del

**escrito con la totalidad de lo
consignado en el mismo.**

La intertextualidad

**Conocemos con el nombre de
intertextualidad a la capacidad de
confrontar las significaciones halladas
en el interior del texto que se está
leyendo con las imágenes y
conceptos, con los textos que existen
en la mente del lector; en la
intertextualidad se produce un
diálogo, una especie de dinámica de
preguntas respuestas; una relación
en la que alternan diferentes textos**

que son evocados por las percepciones interpretativas en el acto de la lectura. La semiología de los textos presentada por (Genette, 1978) describe la literatura como una construcción de 'grado segundo' hecha de pedazos de otros textos que coloca un mapa genérico para la lectura. No se limita el término 'intertextualidad' a la cita, el plagio y la alusión que puede crear la escritura. Muchos críticos contemporáneos están de acuerdo que la escritura no sólo reitera otros textos; El concepto de intertextualidad propuesto por

Genette, es un avance conceptual en términos del alcance de la construcción de la interpretación y construcción textual, aunque su rigurosa metodología reduce el poder interpretativo del término. La intertextualidad tiene una implicación en la formación de lectores y productores de textos escritos se aplica para designar la búsqueda de vínculos entre determinado texto con otros bien sea por el contexto, el autor, la temática, la época, las referencias, los desacuerdos etcétera. La utilidad de la intertextualidad como recurso de todo lector escritor,

radica en que busca las conexiones en encuentros temáticos, unidades conceptuales y permiten conocer mejor el saber interior de los textos. Pero la intertextualidad no solo tiene lugar en el manejo de textos escritos en las cuales aparecerían como citas textuales, sino que son conocimientos extraídos del cine, la radio, la televisión, la música, los deportes, la fotografía, el Internet, así como las experiencias vividas durante la vida, los dichos y refranes en donde se sintetiza la sabiduría popular. La evaluación de la intertextualidad tiene como objetivo describir los

problemas que le permiten relacionar lo leído, con un contexto individual personalizado y aplicado a las situaciones y circunstancias de la propia vida y a la socialización de la lectura y la escritura, en el ejercicio de hacer circular los textos. La selección de los materiales utilizados, su manipulación y adecuación para las demostraciones de los puntos de vista del que escribe. Es el conocimiento amplio, que posee el lector, proveniente de otros textos, situaciones o expresiones (que definan, planteen o difieran del tema propuesto en su lectura), y que incide,

de manera importante, tanto en el acceso interpretativo como en la toma de distancia crítica.

Las adecuaciones textuales

La pragmática es la parte de la Ciencia del Texto (Van Dijk, 1989) encargada del estudio del enunciado. En ella se estudia la forma como la lengua comunica lo que expresa en las condiciones en que el contexto la obliga a significar. Se evaluara la manera como el contexto influye en la construcción de los significados que son dispuestos en el escrito que produce quien escribe, permite poner

en escena un discurso; es “el saber decir” en una situación comunicativa determinada, según la intención y la función del enunciado y las circunstancias de la enunciación. En este análisis del enunciado Van Dijk emplea el termino deixis que es una expresión que utiliza para referirse algún asunto extralingüístico cuya interpretación puede variar dependiendo de determinados factores que forman parte del contexto; son marcas lingüísticas que se identifican en la manera como se utilizan los enunciados, con los que se construye el texto; las

transformaciones que sufre el texto al pasar de la mente del hablante al texto escrito. Se indagará por el manejo de los Actos de Habla: que se refieren a las diferentes locuciones emitidas de manera apropiada según la situación comunicativa presentada. En la producción escrita se puede verificar el uso adecuado de dichos actos de habla, en concordancia con las normas de cada lengua.

El filósofo inglés J. L. Austin, elaboró en los años sesenta una teoría que se conoce como "Teoría de los Actos de Habla." , en ella propuso que hablar

no es solamente "informar" sino también "realizar" algo. La propuesta fue conocida a través de su libro ¿Cómo hacer cosas con palabras? (1982) Su postura iba en contra de las aproximaciones más tradicionales que veían al lenguaje en función de la mera transmisión de información. Se centró en el estudio de los que denominó verbos infinitivos como prometer, demandar, jurar, acusar, etc. Para, este autor la acción de escribir es una manifestación de la discurso, el acto de habla tiene tres niveles, o se realiza a través de tres actos conjuntos, el acto locutivo, que

consiste meramente en enunciar la frase en cuestión, el acto elocutivo, que consiste en llevar a cabo algo a través de las palabras (prometer, amenazar, jurar, declarar) y el acto perlocutivo que consiste en provocar un cambio en el estado de cosas o una reacción en el interlocutor.

Muchos investigadores han continuado trabajando con la teoría de actos de habla. El más destacado ha sido un discípulo de Austin, John Searle. Quien propone la adecuación textual entendida como un conjunto de operaciones que se ocupan de las transformaciones del lenguaje para

ser entendido por quienes lo van a leer en el sentido de asumir para transformar la realidad. Manejar una serie de funciones apropiadas en la comunicación con el propósito de ajustar una sintonía en la doble articulación del lenguaje; el acto de comunicar mediante la escritura. El texto debe presentar todos los elementos necesarios y suficientes para comunicar lo que quiere decir; esto no ocurre en la conversación en donde emisor y receptor se encuentran presentes y es posible el refuerzo o la ampliación comunicativa en las emisiones del aula (Gómez

Barreiro,1991) La adecuación textual muestra el manejo de una serie de recursos para hacer llegar la intención con que se escribe el texto a un auditorio universal (Gómez, 2003) Y finalmente la pertinencia semántica que evidencia la fluidez verbal, el manejo del vocabulario; la adaptación de la palabra a las circunstancias contextuales de la enunciación; la sinonimia, la antonimia, la polisemia imprimiéndole valor estético estilo y claridad a la composición textual

La macro estructura textual

Constituye la cuarta variable a evaluar en la prueba diagnóstica: la manera como está organizado el escrito. La macro estructura textual es la forma en que el que escribe organiza lo quiere comunicar. La realidad es una síntesis de múltiples determinaciones (Marx. 1973) y significarla en un escrito que está preso de la linealidad de palabra, de la organización sintáctica: la oración, en una estructura rígida; sujeto, verbo, complemento, obliga a quien escribe, de valerse de estrategias textuales para expresar lo que quiere comunicar de acuerdo con

la tipología textual elegida. Cuando escribimos lo hacemos de acuerdo con un orden en que vamos ir presentado, de acuerdo a unas convenciones textuales, que permitan captar el interés sobre lo que vamos a comunicar, sino se logra este efecto el lector abandonaría su lectura. Nos preguntaremos de qué forma encabezó el escrito. Ya desde Aristóteles en su retórica nos induce a organizar el texto diciendo; quien dice, lo que yo expreso, que plantea y desde que perspectiva, con que pruebas lo demuestra, en que contexto o mediante que condiciones,

y finalmente sustentar las razones que justifican sus planteamientos. La manera como son desarrollados los puntos de vista que se posponen tratar, en un texto se adquieren compromisos que es pertinente cumplirlos, manteniendo a través del escrito dos ingredientes fundamentales en la textualización del escrito: la coherencia y la cohesión; se trata de desarrollar ideas, conceptos, argumentos, tesis; asociar y ejemplificar planteamientos apoyándose en recursos textuales como las citas, los juicios, valoraciones, afirmaciones realizadas

por expertos o autoridades amparadas por la ley o aptitudes compartidos con el auditorio para el cual se escribe (Gregorio y Rebola, 1998)

La coherencia y la cohesión dentro de un escrito es una propiedad que conecta de manera apropiada ideas, argumentos, causas consecuencias dentro de un mismo proyecto textual para que el lector avance por los caminos en los cuales las demostraciones se propician y tienen lugar denotando la relación entre la parte y el todo en un solo texto. No hay coherencia cuando tenemos la

percepción de dos o más textos; la cohesión y la coherencia hacen que en un texto todos los elementos dispuestos en el texto lleven al lector a explicarse todas las preguntas desde el texto mismo. No se trata de principios sintácticos y morfológicos del texto; se trata de la organización del escrito en elementos que establecen funciones en discursivas en busca de una comunicación pertinente a lo tratado en el texto (Van Dijk, 1989) El propósito de evaluar este aspecto es observar y hacer evidente los recursos que poseen los estudiantes para organizar

sus puntos de vista, apoyándose en materiales aportados por la temática a desarrollar en los textos y tratar de explicarse el porque no lo hacen, o simplemente ignoran dado su escasa practica discursiva en la comprensión y la producción textual en la formación recibida durante su escolaridad.

La cohesión textual es la propiedad que tiene un texto cuando su desarrollo lingüístico no presenta repeticiones innecesarias y no resulta confuso para el receptor. La cohesión es una característica de todo texto bien formado, consistente en que las

diferentes frases estén conectadas entre sí, mediante diversos procedimientos lingüísticos permitiendo que cada frase sea interpretada en relación con las demás. Al redactar un texto resulta inevitable el repetir determinadas ideas o conceptos que son esenciales para el tema que se está tratando. Con el objeto de producir un texto lingüísticamente atractivo, el emisor suele utilizar determinados procedimientos para conseguir que esas repeticiones no sean literales o innecesarias: manteniendo el mismo contenido, con esos mecanismos

puede introducir una cierta variación estilística y formal dentro del texto. El problema que se puede presentar es que si eso no se hace con cierta precisión es probable que surjan dificultades para la comprensión del texto, pues puede ocurrir que haya expresiones o palabras que sea difícil o imposible relacionar con algo ya dicho o que se vaya a decir.

Los recursos morfosintácticos

La quinta variable a evaluar son los recursos morfosintácticos, constituidos por el conjunto de recursos en todos los niveles del lenguaje y la forma como estos se

utilizan en la construcción de la micro estructura textual; es decir en el interior de cada oración: la forma como se combinan los fonemas y grafemas; la concordancia entre los accidentes gramaticales; las relaciones de genero, la forma como se emplean los acentos y se apropian las voces griegas y latinas en las palabras primitivas y derivadas; sus raíces y terminaciones; la forma en que se conjugan las inflexiones verbales; el empleo de oraciones simples, compuestas y las compuestas subordinadas El objetivo de este aspecto de la evaluación es poder

planear una intervención pedagógica que permita hacer uso práctico de estos recursos ayudando a su internalización para ganar en agilidad en la concreción de la escritura. No es posible entregar esta tarea al computador a pesar de los avances en materia de programación virtual, la construcción lingüística, microestructural debe ser conciente en un productor de textos académicos universitarios.

Estos criterios fueron discutidos y aprobados después de hacer las correcciones y adiciones respectivas

Siendo las 6:30 de la tarde se terminó la reunión
Agosto 12 del 2003

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Acta 013

Asistencia 9

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se realiza la reunión en el aula 219 del bloque 2 con el objetivo de discutir y aprobar la forma como se va a efectuar la prueba diagnóstica. Se escuchan las diferentes propuestas en relación a como se debe realizar la evaluación diagnóstica. El profesor 3 propone una prueba en la cual predomine la escritura como eje fundamental de la evaluación. El profesor 9 propuso una prueba a partir de diez palabras a partir de las cuales los estudiantes realizarían una composición escrita; esta propuesta se debatió largamente por la simplicidad con la que sería elaborada; pero se le encontraron varios problemas en la forma como se debía calificar.

Otra propuesta analizada fue presentada por el docente 6 que consistía en diferentes párrafos de distintos textos en las que se evaluaba diferentes variables, se discutió sobre la inconveniencia por que se tenía como punto de partida fragmentos de textos y la mayoría del grupo compartía el criterio ya discutido en el cual cualquier evaluación debía estar determinada por un texto completo. Finalmente se presentó una propuesta del profesor 1 en la que se proponía, darle a los estudiantes un conjunto de proposiciones para que ellos elaboraran un escrito de naturaleza argumentativa, se debatió y se acepto la prueba por su simplicidad pero se objeto sobre las dificultades y los condicionamientos que tendrían los estudiantes frente a lo que se consideraba un texto argumentativo y la dificultad para su calificación con criterios unificados; otra dificultad estaba en torno a que la prueba sugerida por 1 no evaluaba la lectura aunque era una buena prueba de escritura. No se llego a ningún acuerdo definitivo sobre la prueba pero quedo más claridad en torno a dos criterios.

El profesor 5 sustenta. Pienso que lo más importante antes de tomar cualquier decisión con respecto a la naturaleza de la prueba es la concepción frente a la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

evaluación. Aquí el profesor 1 insiste mucho en que asumamos la evaluación formativa centrada en el proceso. Eso determina las cosas que hay que tener en cuenta cuando se planifica una evaluación. Cuáles son los objetivos de la prueba. Para que la hacemos. Si es para calificar simplemente estamos perdiendo el tiempo. Nosotros ya sabemos que los estudiantes están mal. La evaluación formativa tiene que ver la detección de problemas que nos expliquen los errores que cometen los estudiantes en el momento en que se proponen escribir. Esto se hace con una prueba que se realiza para ser analizada y no para ser calificada.

La prueba que estamos construyendo debe ser leída con facilidad por todos los estudiantes sin que se privilegien estudiantes de alguna facultad en especial. El texto que elijamos no debe de requerir conocimientos especiales, sino que podrá ser leído con los conocimientos previos que traigan los estudiantes que van a presentar la prueba

Profesor 3 sustentó que si a un estudiante se le coloca un texto de naturaleza general que pueda leer de manera completa y extraer ciertos puntos de vista con la finalidad de escribir algo sobre lo que acabó de leer. Tiene que pensar sobre lo que va a decir como lo va a decir y pensar en para quien lo va escribir.

1. La prueba debía de ser de lectura y escritura al mismo tiempo
2. Se debía partir un texto escrito completo.

La reunión terminó con el acuerdo final en el cual se debían proponer textos a partir de los cuales se debía evaluar.

Siendo las 7 de la noche se terminó la reunión.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Agosto 26 del 2003

Acta 0014

Asistencia 10

Se Leyó el acta anterior y recordó los objetivos de la reunión en los cuales se debía presentar la propuestas sobre los textos a partir del cual se realizaría la prueba diagnostica. Se presentaron seis textos de los que fueron desechados cinco por la extensión de los mismos, su complejidad o su elementalidad para el ámbito universitario. Otro criterio que fue tenido en cuenta consistía en que el texto debía tener un nivel de dificultad medio y ser lo suficientemente motivador en su temática que pudiera ser leído por todos los estudiantes de todas las titulaciones en que serian evaluados. No se determino realmente que condicionamientos debía tener un texto de nivel medio, pero 2 propuso un editorial extraído del periódico "El tiempo" En el que se sintetiza un informe sobre la Contraloría General de la Nación que presentaba las siguientes características.

- Era un texto que debate uno de los temas de más palpitante actualidad en el contexto nacional y por lo tanto podía ser leído razonado por todos los estudiantes en todas las titulaciones en las cuales se aplicaría la prueba.
- Era un texto de naturaleza argumentativa completo que no requería de una preparación conceptual especifica, sino que a partir del mismo texto se brindaban los elementos que facilitaban su lectura.
- El texto propuesto por 2 se prestaba para diferentes operaciones intelectuales a su interior en donde se pueden realizar preguntas y actividades de comprensión, interpretación y escritura.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

- La brevedad del texto permite a cualquier lector asumir su conocimiento y planear una serie de puntos de vista que se pueden consignar en un escrito de diversa naturaleza.
- Que es posible realizar a partir de ese texto una evaluación de lectura y escritura en una sola prueba.

El texto aprobado finalmente fue el siguiente:

TIERRA, GUERRA Y "PARAS" (Editorial EL TIEMPO)

1. La Contraloría General de la República reveló en días pasados que más del 40% de las tierras fértiles del país – cuatro millones de hectáreas- han sido adquiridas con dineros provenientes del narcotráfico.

2. Podría parecer otra de sus rutinarias y ruidosas denuncias, pero en este caso se trata de un diagnóstico real. De una realidad que, además de ignominiosa, pone en evidencia una asombrosa laxitud y miopía del Estado colombiano. Esta masiva adquisición de tierras con dineros criminales, ayudados por sus brazos armados, ha estado acompañada del desplazamiento forzado de cientos de miles de campesinos.

3. En Colombia, entre 1984 y 1996, las fincas de más de 500 hectáreas duplicaron su superficie de 11 a 22,6 millones de hectáreas, en tanto que las menores de 5 hectáreas se redujeron sensiblemente, de 3,4 millones en 1985 a 2,2 millones de hectáreas en el 2001. Si se piensa que en los últimos diez años se ha despojado a campesinos que trabajaban su tierra (en Córdoba, Antioquia o el Tolima, por ejemplo) de una superficie parecida a la que les quitó hace medio siglo la violencia liberal conservadora, sobran motivos para sindicarse al Estado por ignorante o inepto.

4. Por ignorar que el problema agrario está, y ha estado siempre, en el meollo de nuestro conflicto armado. Por no entender que la creciente concentración de la tierra cultivable en manos de 'narcos' y 'paras' solo puede agravar las contradicciones sociales que alimentan la violencia en el campo.

5. La ineptitud del Estado es la de no saber utilizar las herramientas que ya tiene a la mano para corregir estas aberraciones. Como la extinción de dominio que hace más de siete años promulgó como el perfecto instrumento legal para golpear al enriquecimiento ilícito, confiscar las propiedades del narcotráfico y propiciar de entrada, una radical redistribución de la tierra mal habida en beneficio del campesinado. Pero en este lapso solo ha expropiado la ridícula cantidad de 5600 hectáreas y lo que se ha producido es todo lo contrario: una siniestra contrarreforma agraria, que es caldo de cultivo para una guerrilla que históricamente ha tenido su única base social sólida entre campesinos pobres y colonos marginados.

6. La tierra en Colombia, además de concentrada, está mal utilizada. Sólo el 7% de las tierras bien usadas se destinan a la agricultura, mientras las áreas de pasto, que ocupan casi 42 millones de hectáreas, son más del doble necesario. Gracias, simplemente, a un sistema de catastro montado sobre avalúos ridículos e impuestos regalados, definidos por los concejos locales sujetos a las presiones de toda índole, que ha convertido el campo ocioso e

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

improductivo en muy rentable fuente de acumulación de riqueza. Y la tierra, en una especie de botín de guerra.

7. Otra herramienta legal que el Estado no utiliza, propuesta entre otras en el Informe Nacional de Desarrollo Humano, es simple: acercar el avalúo catastral al precio comercial de la tierra y poner un impuesto que castigue el uso ocioso del suelo para que, de botín de guerra, la tierra se convierta en un mercado sano y se racionalice su uso. Esto toca intereses poderosos: ningún gran propietario – ni sus amigos en la política- desea pagar lo que debería por inmensas extensiones desperdiciadas. Pero, por hacerles el juego a unos pocos (los propietarios de fincas de más de 500 hectáreas no son más de 12000), el país se está privando de una medida que puede desactivar los problemas estructurales del agro. 8. Capítulo aparte merecen las denuncias que 'el comandante Rodrigo', del disidente bloque Metro de las autodefensas, hizo hace poco a este diario sobre los cientos de miles de hectáreas que estarían en manos de los jefes paramilitares que negocian su desmovilización con el gobierno. "Si Fidel Castaño se volviera a levantar de su tumba, volvería a caer en ella al ver que 'Don Berna', el sucesor de Pablo Escobar es hoy el dueño de todas las tierras que él les repartió a los campesinos", dijo. Elemento importante en las conversaciones Gobierno- 'paras', para determinar cuál es la tierra que van a devolver en compensación.

9. El presidente Álvaro Uribe, hombre de campo, podría ser el primero en abanderar estas propuestas. No sólo para impedir que la restitución de las tierras expoliadas por los paramilitares pase de agache en la negociación. Sino para asestar al narcotráfico un golpe donde más le duele y cortar de raíz una de las causas estructurales del conflicto. Para ello no se necesitan más impuestos extraordinarios ni más pie de fuerza. Tan solo los amarros en su sitio.

Se señaló que se había avanzado mucho en la discusión sobre la prueba diagnóstica pero se debía realizar propuestas sobre las actividades a realizar en la prueba teniendo como base ese texto. Se presentó el informe sobre las visiones de los profesores fue aprobado que había sido entregado en fotocopia una semana antes para su lectura.

Siendo las 7 de la noche se dio término a la reunión.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Septiembre 2 del 2003

Acta 015

Asistencia 9

Después de aprobar y corregir el acta anterior

El profesor 1 recordó a los asistentes a la reunión el objetivo que consistía en diseñar las actividades de evaluación en torno al texto editorial de periódico "El tiempo". Se presentó la propuesta de el profesor 2 y se sustentó el siguiente documento.

EXAMEN DE PROFICIENCIA EN ESPAÑOL

PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

Interprete los siguientes apartes del texto dado:

1. En el párrafo N° 2, la expresión "...**pone en evidencia una asombrosa laxitud y miopía del Estado colombiano**", en relación con el diagnóstico, hace alusión a que el Estado:
 - A. Es ciego frente a los problemas de desarrollo que afectan a la población.
 - B. Ha disminuido la atención y ha aumentado la ceguera frente al narcotráfico y al conflicto armado.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- C. Le falta visión para solucionar el conflicto armado con un Acuerdo de Paz firme y duradero.
 - D. “Se hace el de la vista gorda” frente a una salida negociada al conflicto y en una voluntad política por garantizar la calidad de vida de la población.
 - E. Es tolerante frente a ciertas actitudes de los actores armados.
2. En el párrafo N° 3, al afirmar que “...**sobran motivos para sindicarse al Estado por ignorante e inepto**”, se quiere dar a entender que:
- A. El Estado no comprende que el fondo de la problemática social se halla en el narcotráfico y no busca una solución pronta.
 - B. Se señala a la nación por no utilizar las herramientas necesarias para solucionar el problema.
 - C. Sobran motivos para afirmar que Colombia desconoce que el problema de la tierra se refleja en el conflicto armado.
 - D. El país no vislumbra ni construye propuestas de solución al problema agrario.
 - E. El Estado es ignorante e inepto frente al conflicto armado y su problemática.
3. Del texto, en su conjunto, **se infiere** que la Contraloría General de la República pretende:
- A. Obtener reconocimiento y dinero con base en sus investigaciones.
 - B. Indicar que el Estado utiliza herramientas propuestas en el Informe Nacional de Desarrollo Humano.
 - C. Mostrar un diagnóstico real referente a la posesión de tierras por parte del narcotráfico
 - D. Demostrar que la concentración de la tierra cultivable en manos de “narcos” y “paras” soluciona las contradicciones sociales.
4. Según el contenido textual, Colombia no emplea las herramientas propuestas por el Informe Nacional de Desarrollo Humano, toda vez que:

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- A. Los campesinos son desplazados constantemente de sus tierras.
 - B. La tierra en Colombia, además de concentrada, está mal utilizada.
 - C. Los “paras” y “narcos” despojan a los campesinos de sus tierras.
 - D. El Gobierno les hace el juego a unos pocos.
5. La intencionalidad del anterior texto periodístico es:
- A. Difundir el Informe sobre el Desarrollo Humano en Colombia.
 - B. Comentar propuestas socioeconómicas de desarrollo que desactiven los problemas del agro.
 - C. Invitar al lector a formar parte activa en la solución del conflicto armado.
 - D. Solucionar el conflicto armado mediante las fórmulas propuestas por la Contraloría General de la República.
6. Según el párrafo N° 1, la Contraloría General de la República reveló que en Colombia existen
- A. 12 millones de hectáreas de tierras fértiles
 - B. 14 millones de hectáreas de tierras fértiles
 - C. 16 millones de hectáreas de tierras fértiles
 - D. 10 millones de hectáreas de tierras fértiles
7. De conformidad con el párrafo N° 4, los “**narcos**” y “**paras**”
- A. Tienen las manos concentradas en las tierras cultivables
 - B. No entienden que, en sus manos, está la alimentación del campo
 - C. Desconocen que deben lavarse las manos porque están concentradas de tierra cultivable
 - D. No comprenden que la violencia en el campo se alimenta por la creciente concentración de la tierra en sus manos
8. Al tenor del párrafo N° 7, el Estado

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- A. Debe gravar el avalúo catastral por encima del precio comercial de la tierra
 - B. Debe grabar el suelo para que no se identifique como un “botín de guerra”
 - C. Debe racionalizar el uso de la tierra cultivable, convirtiéndolo en un mercado sano
 - D. Debe usar el suelo como “botín de guerra”
9. A la luz del párrafo N° 8, el Gobierno negociaría con los “**paras**”
- A. Si “Don Berna” acepta que Pablo Escobar es, hoy, el dueño de todas las tierras que, él, repartió a los campesinos
 - B. Si devuelven los cientos de miles de hectáreas que tienen en su poder
 - C. Si Fidel Castaño reconoce que “Don Berna” es, hoy, el dueño de todas las tierras que, él, repartió a los campesinos
 - D. Si el “Comandante Rodrigo”, disidente del Bloque Metro, se reincorpora a las Autodefensas
10. En consonancia con el párrafo N° 9, el presidente Uribe
- A. Para resolver el conflicto, sólo necesita tener los pantalones bien puestos
 - B. Le asestará al narcotráfico un duro golpe donde más le duele
 - C. Cortará de raíz una de las causas estructurales del conflicto armado
 - D. Pedirá la restitución de las tierras expoliadas por los “paras”
11. En el párrafo N° 8, la expresión “**Si...se volviera a levantar de su tumba, volvería a caer en ella**”, significa:
- A. La resurrección y la muerte
 - B. Debilidad y falta de voluntad política
 - C. Deseo de venganza
 - D. Sorpresa y extrañamiento.
 - E. Inestabilidad y desilusión.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

12. En el párrafo N° 9, la expresión “ **la restitución de las tierras expoliadas por los paramilitares**” significa:

- A. Los campesinos han sido despojados de sus tierras
- B. Las tierras desérticas han sido mejoradas sustancialmente con material orgánico
- C. La aplicación indiscriminada de agroquímicos ha impedido que el campesino haga un uso racional de la tierra, pauperizándose
- D. El altísimo grado de acidez de las tierras las ha convertido en un desierto irrecuperable.
- E. La restitución de las tierras libres de polio a los campesinos.

Establezca relaciones entre “la violencia liberal-conservadora de hace medio siglo” y la violencia actual que desangra a Colombia, de conformidad con el párrafo N° 3.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

13. Haga un **paralelo** entre “**paramilitarismo**” y “**narcoterrorismo**” en nuestro país.

.....
.....
.....
.....
.....

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

16. Al tenor del texto editorial, ¿cuáles son las causas estructurales del conflicto armado en Colombia?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

17. ¿Por qué **“es caldo de cultivo para una guerrilla”** el que **“las fincas de 500 hectáreas duplicaran su superficie”** [...], **“(cuyos propietarios no son más de 12.000)”**, mientras **“las menores de 5 hectáreas se redujeron sensiblemente”**?, según la correlación de los párrafos N° 3 y 5.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

.....
.....
.....
.....

18. **Suponga** Ud que ha sido invitado al Foro “El Desplazamiento Forzado y la Solidaridad” para dictar una conferencia sobre el tema que aborda el texto editorial, ante un auditorio que no está informado sobre el particular. ¿Qué **Esquema** prepararía?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

19. **Represente gráficamente** los datos estadísticos proporcionados por los párrafos N° 1, 3, 5, 6 y 7.

20. **Resume**, en un Único Párrafo. todo lo expuesto por el artículo periodístico.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

21. Elabore un **Cuadro Comparativo** entre "**las propuestas**" (Párrafo N° 9) invocadas por el texto y "**una siniestra Contrarreforma Agraria**" (Párrafo N° 5).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

22. Diseñe un **Cuadro Sinóptico** que evidencie el cómo "**sindicar al Estado por ignorante e inepto**" (Párrafo N° 3), por su "**asombrosa laxitud y miopía**" (Párrafo N° 2) y "**por hacerles el juego a unos pocos**" (Párrafo N° 7), frente al "**meollo de nuestro conflicto armado**" (Párrafo N° 4).

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

25. **Subraye**, en cada párrafo, la(s) Tesis o Idea(s) Principal(es) o el (los) Argumento(s) Fuerte(s). Utilice el texto editorial entregado.

27. Al margen, **titule** cada párrafo subrayado.

28. **Traduzca, por Sinonimia**, los siguientes giros lingüísticos, frases y expresiones. Dé tres versiones de cada uno:

28.1 “...**pasar de agache en la negociación**” (Párrafo N° 9)

.....
.....
.....
.....

28.2 “...**ayudados por sus brazos armados**” (Párrafo N° 2)

.....
.....
.....
.....

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

28.3 “...**la extinción de dominio**” (Párrafo N° 5)

.....
.....
.....
.....

28.4 “...**acercar el avalúo catastral al precio comercial de la tierra**”
(Párrafo N° 7)

.....
.....
.....

28.5 “...**ha convertido la tierra en una especie de botín de guerra**”
(Párrafo N° 6)

.....
.....
.....

28.5 “...**podría ser el primero en abanderar estas propuestas**”
(Párrafo
N° 9)

.....
.....
.....
.....

28.7 “**Otra herramienta legal que el Estado no utiliza**” (Párrafo
N° 7)

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

.....
.....
.....
.....

28.8 “...**se racionalice el uso de la tierra**” (Párrafo N° 7)

.....
.....
.....
.....

28.9 “...**una guerrilla que históricamente ha tenido...una base social**

sólida...” (Párrafo N° 5)

.....
.....
.....

28.10 “...**no se necesitan más impuestos extraordinarios**” (Párrafo N° 9)

.....
.....
.....

Traduzca, por Antonimia, los siguientes giros lingüísticos, frases y expresiones. Dé tres versiones de cada uno:

29.1 “...**enriquecimiento ilícito**” (Párrafo N° 5)

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

.....
.....
.....
.....

29.2 “...**no se necesita más y más pie de fuerza**” (Párrafo N° 9)

.....
.....
.....

29.3 “**Esto toca intereses poderosos**” (Párrafo N° 7)

.....
.....
.....
.....

29.4 “...**hacerles [el Estado] el juego a unos pocos**” (Párrafo N° 7)

.....
.....
.....

29.5 “...**del disidente Bloque Metro de las Autodefensas**” (Párrafo
N° 8)

.....
.....
.....

29.6 “**El presidente Alvaro Uribe, hombre de campo,...**” (Párrafo N°
9)

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

.....
.....
.....

29.7 “...**se necesita...tan sólo [tener] los zamarros en su sitio.**”

(Párrafo N° 9)

.....
.....
.....
.....

29.8 “...**castigar el uso ocioso del suelo**” (Párrafo N° 7)

.....
.....
.....

29.9 “...**desactivar los problemas estructurales del agro.**” (Párrafo

N° 7)

.....
.....
.....
.....

29.10 “... **una radical distribución de la tierra malhabida en beneficio**

del campesinado”(Párrafo N° 5)

.....
.....
.....
.....

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

30 Comente, a favor o en contra, el texto editorial **“TIERRA, GUERRA Y “PARAS”**. Escriba quince (15) líneas, como mínimo.

.....

.....

Se realizó una extensa discusión sobre esta propuesta en la cual se reconoce un gran esfuerzo realizado por el profesor 2 dice que en el diseño de la prueba pero que era imposible su aplicación por lo prolongado de ella. Se calcula que se requiere de un tiempo de por lo menos una semana par dar cuenta de dicha evaluación y las enormes dificultades que comprendería su calificación. La propuesta no fue rechazada sino que el consenso del Grupo la consideró como una base para una prueba más simple. Se aprobó que antes de concretar la prueba se debía de tener mucha claridad sobre la forma como seria calificada la prueba. Atendiendo a las condiciones de una prueba de carácter masivo en cada semestre según los informes de la oficina de admisiones se matriculan entre 800 y 1000 estudiantes en la Universidad. Se acordó presentar propuestas de instrumentos de calificación de la prueba. No se presentaron otras propuestas a consideración del Grupo.

Fue aprobada la pertenencia al Grupo de Ciencias del Lenguaje de lo nuevos miembros y se solicitó que como todos se esperaba de ellos una ponencia sobre la forma como ellos concebían el Programa formativo.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Siendo las 8 PM. Se termino la reunión.

Septiembre 16 del 2003

Acta 016

Asistencia 10

Se recuerdan los objetivos de la reunión consistentes en que escogería un instrumento de calificación. Después de aprobar el acta anterior se realiza una discusión sobre la naturaleza de la prueba y lo que ella debe evaluar en donde se tienen diferentes criterios sobre lo que debe ser evaluado. La naturaleza formativa de la prueba y la calificación cualitativa en la prueba diagnóstica. Después de varias propuestas de calificación se llega al consenso del siguiente documento. Se realizan ejercicios y ejemplos explicativos

GRUPO DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

SUSTENTACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1) Construcción de la Significación del texto

- **Comprensión Literal:** Definida como aquello que se entiende de la estructura superficial del texto; cubre los aspectos relacionados con la semántica textual y da cuenta de su información explícita.
- **Comprensión Interpretativa:** Evidencia las operaciones inferenciales e intratextuales practicadas por el lector –escritor, a fin de formular la macro estructura del texto e interpretar su información subyacente o implícita.
- **Comprensión Crítica:** Le permite al lector ir “más allá” del texto, formulando Juicios de Valor y desplegando argumentaciones razonadas.

2) Análisis de la Intertextualidad

Es el conocimiento amplio, que posee el lector, proveniente de otros textos, situaciones o expresiones (que definan, planteen o difieran del tema propuesto en su lectura), y que incide, de manera importante, tanto en el acceso interpretativo como en la toma de distancia crítica.

3) Pragmática (Usos del Lenguaje)

Permite poner en escena un discurso; es “el saber decir” en una situación comunicativa determinada, según la intención y la función del enunciado y las circunstancias de la enunciación.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- **Manejo de Actos de Habla:** Se refiere a las diferentes locuciones emitidas de manera apropiada según la situación comunicativa presentada.. En la producción escrita se puede verificar el uso adecuado de dichos actos de habla, al tenor de las normas de cada lengua.

- **Adecuación Textual:** Precisa la Intencionalidad del texto, la Imagen del Lector y del Autor.

- **Pertinencia Semántica:** Evidencia la fluidez verbal, el uso de la Sinonimia y la Antonimia, imprimiéndole valor estético, estilo y claridad a la construcción textual, perfilando el estilo de quien escribe.

4. Macro estructura: Expresada a través de la producción escrita. Consiste en la formulación de la síntesis, esencia o idea global del texto, que, en este caso, deberá reflejarse en las operaciones discursivas del mismo, a manera de proposiciones.

5. Recursos Morfosintacticos: Constituyentes de la lengua, que admiten las operaciones de construcción, derivación y composición.

Conjugación Verbal: Da cuenta del manejo apropiado de la inflexión en verbos regulares, regulares, transitivos, intransitivos reflexivos, impersonales y defectivos.

Construcción de Frases: Verifica la organización lógico-gramatical que dé claridad, precisión y cromatismo a las frases, expresiones, giros lingüísticos y figuras literarias.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Oraciones Incluidas: Determina las operaciones de subordinación que demandan el uso de conectores, palabras de enlace y expresiones argumentativas.

Dominio Ortográfico: Establece el uso adecuado de la acentuación, de los signos de puntuación y demás marcadores semánticos propios de toda producción textual.

Siendo las 7:30 de la noche se termino la reunión.

Septiembre 30 del 2003

017

Asistencia 9

Se aprobó por parte del Grupo el acta anterior y se recordaron los objetivos. El trabajo de la comisión que trabajo en los criterios realizó un informe sobre la tarea de diseño de un instrumento ágil de calificación de la prueba. Se le hicieron los cambios y sintetizaron las partes a fin de hacerlo más practico de entenderlo e interpretarlo. El texto final aprobado quedo tal cual como se consigna en el acta 016. Una propuesta que se discutió y aprobó fue la concerniente al diseño y la producción de un instrumento para la calificación de la prueba. Se comisionó a los profesores 1, 5 y 8 para presentar el formato de calificación de la prueba

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Se discutió la propuesta de organizar un seminario e comprensión textual en donde se hiciera ampliación del impacto académico del Grupo y su trabajo en un problema donde se debe dar mayor participación los docentes de la Universidad, a los estudiantes e invitar a otros docentes investigadores de del problema de la lectura y la escritura en la universidad. Se comisionó 1 y 3 para gestionar con la vicerrectoría la financiación del evento, organización del Seminario de Comprensión y Producción Textual en la formación de profesionales

Siendo las 7 de la noche se terminó la reunión.

Octubre 14 del 2003

Acta 0018

Asistencia 9

Después de leer el acta anterior se recordaron los objetivos de la reunión en la que se quedaron de discutir el diseño del instrumento para la calificación de la prueba y la propuesta del Seminario de Comprensión y Producción Textual en la formación de profesionales. Se presentó el instrumento diseñado por la comisión y después de varios ajustes fue aceptado por la totalidad de los asistentes a la reunión del Grupo El formato diseñado por la comisión y reformado en la reunión fue el siguiente:

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
DECANATURA DE EDUCACIÓN
GRUPO DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
Evaluación de Comprensión y Producción Textual

1) Construcción de la Significación del texto

Comprensión Literal	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:
Comprensión Interpretativa	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:
Comprensión Crítica	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:

2) Análisis de Intertextualidad

Análisis de Intertextualidad	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:
------------------------------	------	-------	------	--------------

3) Pragmática (Usos del lenguaje)

Manejo de Actos de Habla	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:
Adecuación Textual	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:
Pertinencia Semántica	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:

4 Macroestructura

Macroestructura	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:
-----------------	------	-------	------	--------------

5 Recursos Morfosintacticos

Conjugación Verbal	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:
Construcción de frases	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Oraciones incluidas	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:
Uso ortográfico	Alto	Medio	Bajo	Comentarios:

De acuerdo con el puntaje obtenido usted debe cursar:

Un nivel _____

Dos niveles _____

Tres niveles _____ de Comprensión y Producción Textual.

Las adiciones realizadas por el grupo de docentes de lenguaje hicieron la prueba completamente cualitativa de tal manera que recoge las siguientes posibilidades:

- i. El instrumento permite calificar de idéntica manera a todos los docentes que se comprometan en la aplicación de la evaluación diagnóstica.
- ii. Permite realizar un informe individual de cada una de las pruebas analizadas, se aspira a informar a los estudiantes
- iii. El instrumento facilita la sinterización de cada una de las variables en informes cualitativos globales
- iv. En la cuarta columna se puede justificar y argumentar con un comentario del evaluador o de la frase o el error cometido en la prueba

Con este instrumento se cohesionan el Grupo en una de las actividades más discutidas y preocupante frente a la objetividad y la agilidad de la prueba diagnóstica.

El siguiente objetivo del Grupo es la gestión en torno al seminario en comprensión y producción textual en la formación de profesionales, el informe de la comisión se sintetizó en la presentación del presente documento:

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Presentación

El Grupo de Ciencias del Lenguaje propone un Diplomado Teórico-práctico de Escritura con énfasis en este ejercicio académico, en el cual pueden participar los Docentes de Ciencias del Lenguaje y los inscritos a los diferentes Programas de la Universidad Santiago de Cali. Vale decir, que éste es un Taller, escenario de nuestra competencia escritural, con los distintos soportes materiales (borradores) que evidencien el trasunto arqueológico de nuestro trabajo con el texto y la búsqueda de sentido.

Lo anterior conlleva a entronizar la producción personal y significativa del tallerista en ejercicios donde las distintas versiones de la escritura. Matizadas con los comentarios, sugerencias, recomendaciones, advertencias, juicios de valor, argumentaciones y contrargumentaciones. Tanto del tutor como de los pares académicos, habiliten al participante a superar su timidez como escritor que hace público su pensamiento, en el entorno universitario.

En este espacio, convocamos a una participación efectiva y profunda de los talleristas en la Cultura de la Comprensión y la Producción Textual. Pues creemos que la intervención de quien se atreve a escribir sometiendo su producción al juicio crítico de sus pares académicos, estableciendo comunidades de indagación en torno a los sentidos captados en los textos y quien da importancia a su divulgación en el contexto universitario, contribuye, ineludiblemente, al desarrollo del pensamiento crítico.

El Diplomado propone la generación de una experiencia que va desde el deseo de hacer un texto. La apropiación de materiales, la visualización de planes de desempeño textual. La presentación del primer borrador, la confrontación crítica con pares académicos. La secuencia de reescrituras derivadas de tales visiones críticas. La presentación de avances consolidados y la validación y convalidación pública de sus hallazgos estilísticos y de su potencial conceptual, invitando al “escribidor - escribiente – escritor”. A participar de manera exitosa

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

en un proceso de edición y publicación. Sólo un docente que ha participado en un proceso crítico de escritura sostenida podrá proyectar e insuflar en los estudiantes el deseo y la pasión de asumir la escritura como una práctica, un proceso creativo colectivo, donde la escritura sea un indicador del proceso de crecimiento académico.

Tutoría y asesoría en escritura son ejercicios pedagógicos, sólo posibles desde la práctica escritural del docente. Cuyo producto calificado será seleccionado y publicado en la revista Grafos. Órgano de difusión institucional del Grupo de Ciencias del Lenguaje, y a su vez será el insumo que nutrirá el Seminario Permanente de Comprensión y Producción Textual.

En no pocas oportunidades, las publicaciones en la Cultura Escrita Santiaguina obedecen a esfuerzos individuales que compiladores ajenos al proceso escritural seleccionan de manera subjetiva. Sin propósitos investigativos orientados por una comunidad académica y validada por sus pares, teniendo en cuenta las condiciones de diversidad del Alma Máter. Los escritos que se publican son producidos al margen de equipos de trabajo y de proyectos con fines específicos. Por ello, el Diplomado, quiere rescatar las vocaciones dispersas y atomizadas, que en forma tímida subsisten y persisten en el ámbito universitario, debido a la ausencia de trabajo en equipo y de equipos de trabajo, inscritos en perspectiva de producción de sentido, con sentido.

El Diplomado privilegiará o estimulará la identidad en el estilo del tallerista, prohiendo su creatividad. Su imaginación, la experimentación, el ensayo-error-acierto, el desarrollo de la sensibilidad estética. La capacidad de asombro, la vena humorística y el atrevimiento de convertir sus pálpitos e intuiciones en textos en blanco y negro.

En la medida en que se logre lo anterior, el docente recuperará su autoestima, se ganará el respeto académico de sus pares y acreditará su producción académica. Además se convertirá en asesor calificado frente a sus estudiantes. Es condición ineluctable que todos los participantes del Programa de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Comprensión y Producción Textual aprueben el Diplomado. Sólo quien participa de una experiencia colectiva, creativa y productiva, desde la elaboración de un texto hasta su publicación, hace méritos para instruir en escritura, en los Programas de pregrado.

Temario:

Tipologías discursivas

Módulo 1: *Discurso expositivo*

Énfasis: *Ponencia oral y escrita*

Descripción: Se trata de una modalidad que requiere de la implementación de operaciones discursivas como: la descripción, la definición, la ejemplificación, la ampliación, clasificación, seriación, jerarquización. Las estrategias de esquematización del texto o superestructura. Introducción, planteamiento del problema, desarrollo, propuesta y conclusiones. También se tendrá en cuenta: la intencionalidad, la imagen del auditorio, la retórica, el manejo del espacio, el dominio del Método Parlamentario, la proxémica, la kinésica y los elementos paralingüísticos.

Módulo 2: *Discurso narrativo*

Énfasis: *Crónica*

Descripción: Se hace referencia a una tipología textual en la que se requiere del uso de indicadores temporales y espaciales. Manejo de las secuencias, la superestructura narrativa (el estado inicial, el acontecimiento, la resolución y el estado final o de equilibrio), las categorías narrativas (la caracterización de la matriz actancial, el tiempo -prospecciones y retrospecciones, la trama, la tensión, la intriga) las funciones narrativas y los elementos semiológicos (catálisis, indicios, informaciones y funciones).

Módulo 3: *Discurso argumentativo*

Énfasis: *Ensayo*

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Descripción: Para la construcción de este tipo de texto se precisa de operaciones discursivas como: la persuasión, la convicción, la inferencia, la formulación de tesis, la derivación, la comparación, el contraste, la definición, la ejemplificación y contra ejemplificación, la explicación, la predicción, el planteamiento de hipótesis, la formulación de juicios de valor, la falsación, la contradicción, la retórica, el resumen, la síntesis y la teoría de la argumentación

Aspectos:

- ✓ Niveles fonético y fonológico
- ✓ Nivel sintáctico
- ✓ Nivel semántico
- ✓ Nivel pragmático

Producción intelectual:

- ✓ Una Ponencia oral (Seminario)
- ✓ Una Ponencia escrita (Publicación)
- ✓ Una Crónica (Publicación)
- ✓ Un Ensayo (Publicación)

Criterios de evaluación:

- ✓ Asistencia, insistencia y persistencia
- ✓ Participación significativa en las plenarios
- ✓ Disciplina de trabajo: dedicación, puntualidad, cumplimiento, seriedad, atención, concentración.
- ✓ Creatividad: imaginación, inventiva, curiosidad intelectual, sentido del humor, capacidad de asombro, sensibilidad ética y sensibilidad estética.
- ✓ Producción escrita: cohesión, coherencia, adecuación.
- ✓ Construcción estilística

Evaluación:

- ✓ Producciones individuales, vía socialización en evento(s) institucional(es) universitario(s).

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- ✓ Producciones individuales, vía publicación en órgano(s) institucional(es) universitario(s).

Metodología

1. Características del Diplomado:

- ✓ El Diplomado, en su conjunto, comprende tres (3) Módulos.
- ✓ Todos los viernes, de 3 a 6 p.m., se desarrollarán los Módulos de manera simultánea, en tres espacios diferentes.
- ✓ Cada uno de ellos estará conformado por trece (13) participantes, seleccionados por orden de lista.
- ✓ Terminada la intensidad horaria de cada Módulo, los talleristas rotarán en los restantes para completar el Diplomado.
- ✓ Se realizará un Ciclo de Sesiones Plenarias, al término del Diplomado, para socializar experiencias de aprendizaje en comprensión y producción textual.

2. Intervención didáctica:

- ✓ Cada módulo discurrirá bajo la metodología de Taller, entendido como un espacio de trabajo, experimentación, creación e investigación en comprensión y producción textual.
- ✓ En consecuencia, cada tallerista acreditará, en cada módulo, el Plan de Desempeño Textual: el primer borrador y los procesos de reescritura que apunten hacia la optimización de la producción escrita, matizados por las distintas observaciones y recomendaciones del tutor correspondiente, pares académicos y colectivo de talleristas. La fase final será la publicación de los trabajos meritorios en la Revista *Grafos*, órgano de difusión del Grupo de Ciencias del Lenguaje.

3. Presentación de evaluaciones

Metodología:

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Cada una de las clases programadas tendrá su propia dinámica según lo determine el docente asignado en la programación del diplomado. Para la producción textual cada uno de los inscritos tendrá un asesor para su trabajo individual de acuerdo con el horario acordado con el tutor asignado quien corrige y dirige el proceso de evaluación.

El diplomado fue aceptado y se determinaron las responsabilidades en la organización del evento. Finalmente se acordó realizar las actividades correspondientes a la prueba diagnóstica.

Siendo las 7,30 se dio término a la reunión.

Noviembre 11 del 2003

Acta 019

Asistencia 10

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se presentaron diferentes propuestas para realizar la evaluación diagnóstica en torno al texto aprobado y se llegó al siguiente formato de hoja de actividades y respuestas.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Nombre _____ **edad** _____
Colegio donde egreso _____ **ciudad** _____

Responda las siguientes preguntas con respecto al texto leído :

- 1) En el párrafo 2, la expresión "**...pone en evidencia una asombrosa laxitud y miopía del Estado colombiano**", en relación con el diagnóstico, hace alusión a que el estado:
- Es ciego frente a los problemas de desarrollo que afectan a la población.
 - Ha disminuido la atención y ha aumentado la ceguera frente al narcotráfico y al conflicto armado.
 - Solucionará el conflicto armado con un Acuerdo de Paz firme y duradero.
 - Insiste en una salida negociada al conflicto y en una voluntad política por garantizar la calidad de vida de la población.
- 2) En el párrafo 3, al afirmar que "**...sobran motivos para sindicarlo al Estado por ignorante o inepto**", afirma que:
- El estado no comprende que el fondo de la problemática social se halla en el narcotráfico y no busca una solución pronta.
 - El Estado no utiliza las herramientas necesarias para solucionar el problema.
 - Colombia desconoce que el problema de la tierra se refleja en el conflicto armado.
 - El país no vislumbra ni construye propuestas de solución al problema agrario.
- 3) Del texto, en su conjunto, se infiere que la Contraloría General de la República pretende:
- Obtener reconocimiento y dinero con base en sus investigaciones.
 - Indicar que el Estado utiliza herramientas propuestas en el Informe Nacional de Desarrollo Humano.
 - Mostrar un diagnóstico real referente a la posesión de tierras por parte del narcotráfico.
 - Demostrar que la concentración de la tierra cultivable en manos de "narcos" y "paras" soluciona las contradicciones sociales.
- 4) Según el contenido textual, Colombia no emplea las herramientas propuestas por el Informe Nacional de Desarrollo Humano, ya que :
- Los campesinos son desplazados constantemente de sus tierras.
 - La tierra en Colombia, además de concentrada está mal utilizada.
 - Los 'paras' y los 'narcos' despojan a los campesinos de sus tierras.
 - El gobierno les hace el fuego a unos pocos.
- 5) La intencionalidad del anterior texto periodístico es:
- Difundir el Informe de Desarrollo Humano en Colombia.
 - Comentar propuestas socioeconómicas de desarrollo que desactiven las propuestas del agro.
 - Invitar al lector a formar parte activa en la solución del conflicto armado.
 - Solucionar el conflicto armado mediante las formulas propuestas por la Contraloría General de la República.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

6) En el párrafo 6, "***y la tierra, en una especie de botín de guerra***", la expresión subrayada del segmento significa que:

- a) En Colombia es necesario acercar el avalúo catastral al precio comercial de la tierra.
- b) La tierra es el eje de las contradicciones entre los 'paras', 'narcos' y el gobierno.
- c) El problema agrario aumenta la violencia en el campo.
- d) La mayor parte de las tierras del país han sido adquiridas con dineros provenientes del narcotráfico .

7) Según el texto anterior, 'narcos' y 'paras' funciona como:

- a) Grandes negociantes que pactan su desmovilización con el gobierno.
- b) Criminales del campo y la ciudad.
- c) Dueños absolutos de la mayor parte de nuestro territorio.
- d) Desestabilizadores de las políticas del Estado.

8) En el párrafo 2, la palabra "***ignominiosa***" puede reemplazarse por:

- a) Deshonrosa.
- b) Digna.
- c) Aprovechable.
- d) Competitiva.

9) Comente a favor o en contra, el anterior texto "***TIERRA, GUERRA Y "PARAS"***". Escriba (15) líneas como mínimo.

Se aprobó el informe presentado por el profesor 1 a la vicerrectoría en la cual se informaba sobre las diversas actividades realizadas por el Grupo de Ciencias del Lenguaje. Informaba que en reunión con el vicerrector dio cuenta sobre la forma como operaba el Grupo, sus actividades, la fundación mediante de acta de constitución. El propósito de aplicar una prueba diagnóstica y sus necesidades de capacitación. El profesor 1 informó que la vicerrectoría había aprobado el diplomado en comprensión y producción textual. Los resultados de la prueba diagnóstica expresados en el primer informe de necesidades formativas constituyen un encuentro organizado con los estudiantes en una consulta que permite atender desde los conocimientos y experiencias del grupo de docentes las necesidades de los estudiantes en soluciones apropiadas desde diferentes enfoques del aprendizaje de la lectura y la escritura (Ver anexos, acta 19:78)

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Se aprobó el informe de 1

Sendo las 6 PM. Se dio ` por terminada la reunión

Febrero 3 del 2004

Acta 020

Asistencia 9

Después de leer el acta anterior, una vez de concluidas las vacaciones de fin de año se reunió el Grupo de Ciencias del Lenguaje con la finalidad dar continuación a la tarea propuesta. Con la misión encomendada por la Universidad de diseñar un Programa formativo. El profesor 1 propuso diseñar durante la presente reunión un plan de trabajo para el año 2004. La propuesta fue aceptada pero se debía realizar una evaluación del trabajo y las perceptivas

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

en el objetivo buscado. La propuesta fue aceptada pero que fuese en la misma reunión a fin de que sea más ágil. De las intervenciones se presenta una síntesis de cada una de ellas.

El profesor 2. Cuando recibí la carta de invitación de la vicerrectoría me pareció que era una de tantas reuniones a las que a lo largo de 27 años he asistido en esta Universidad en donde siempre se tienen las mejores intenciones. El proyecto del el profesor 1 me parece bueno, excelente, con grandes aspiraciones, así deben ser las cosas. Pero todos estos esfuerzos siempre terminan en nada por que en la Universidad Santiago de Cali esta sometida al imperio de la política y aquí todo el mundo se acomoda, todavía sigo siendo escéptico pero aquí estoy. Con respecto al trabajo realizado durante el año pasado me parece que fue muy fructífero. Incluso la primera parte; es muy difícil poner de acuerdo a profesores universitarios, eso ya se sabía. El único acuerdo que hasta el momento ha sido viable es la seguridad que la Universidad requiere de un Programa de Lectura y escritura y que este debe ser dictado por profesores de lenguaje. La primera fase del proyecto en la que se pretendía conocer los puntos de vista sobre la concepción de cada uno de los docentes frente al Programa fue muy interesante porque me permitió conocer de viva voz las cosas en que no estoy de acuerdo. Creo que es difícil lograr acuerdos, pero puede llegarse a dar. Lo que si me ha parecido muy interesante es la elaboración de la prueba diagnostica nos ha mantenido unidos. Eso dinamizo el trabajo que yo lo veía muy empantanado por que allí esta pintada la Universidad. Aquí todo el mundo pega para su lado hasta que alguien llega con un garrote y impone sus cosas. Yo estoy y sigo en el Grupo porque he empeñado mucho en esa prueba. La parte final lo del Diplomado en Comprensión y Producción Textual estuvo bien se adquirió un compromiso con los profesores. Sirvió confirmar muchas sospechas y la importancia de este trabajo. Los invitados especiales nos aportaron mucho y confirmaron varias

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

hipótesis y sobre todo la idea de hacer la evaluación, genero expectativas en esos investigadores. Estoy dispuesto a trabajar en la prueba a seguir adelante.

El profesor 5. Yo también mire con desconfianza, he asistido a tanta vaina durante los más de veinte años que estoy ubicado en la Universidad. He sido profesor de por lo menos 6 de los que asisten a las reuniones del Grupo de lenguaje. Creo que poner de acuerdo a los docentes es imposible. La experiencia en la titulación de Español y en Lenguas Modernas, y o fui jefe de ella y eso es estrellarse contra la pared. El proyecto del el profesor 1 es muy bueno espero que le sirva en el doctorado. El Grupo se ha sostenido gracias a su constancia y el entusiasmo que le coloca a todo lo que aquí se acuerda. Es un factor de equilibrio por eso yo lo felicito. En la primera parte del proyecto que se querían conocer lo que cada uno de los profesores pensaba sobre el Programa. Esa etapa nos aportó a todos mucho, allí hay posiciones irreconciliables pero la forma como se ha llevado el proceso se puede hacer un Programa. Con los aportes de todos si se es tan respetuoso de las posiciones de los demás como hasta el momento lo ha sido. El profesor 1 dijo eso sobre el papel ya lo que ocurrirá dentro de los salones de clase no se lo garantizo, más bien, lo contrario. En Relación con la prueba diagnostica es una idea muy original ustedes saben que yo he participado muy tangencialmente en el procesote elaboración. Pero creo que fue la salvación del Grupo y estoy dispuesto a participar de ella tal como la hicieron. El Diplomado llamó mucho la atención y nos dio prestigio se conocieron muchas opiniones de los profesores y la participación de los directivos así solo sea en los discursos de en la presentación y clausura sirvió para respaldar el trabajo.

El profesor 3. Yo si he creído en la propuesta del profesor 1 conocí el proyecto antes de ser convocado por la vicerrectoría. Creo que es un proyecto serio, no solamente por estar vinculado a una tesis doctoral. Sino por que así se deben hacer las cosas en la Universidades serias. La libertad de cátedra no es ir con una capilla al hombro en la cual, el Dios soy yo y todas las cosas las hago a mi

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

imagen y semejanza. El tener que confrontar con los colegas lo que pienso y lo que se me ha obligado a estudiar y a defender lo que me gusta. En la primera fase del trabajo yo me sentí muy bien, me permitió aprender mucho. No se como se hará para construir un Programa con puntos de vista tan encontrados pero fue una etapa que nos aportó mucho.

En cuanto a la Prueba diagnóstica es la mejor parte del proyecto. Ya sabía que la evaluación de la lectura y la escritura es una cosa muy difícil. Yo soy profesora de escritura en Comunicación Social y lo más duro es calificar lo que los estudiantes escriben. Al margen de eso, la prueba vale la pena y sería una lastima no aplicarla. El semestre pasado la terminamos muy tarde y había sido muy precipitado haberla aplicado pero este semestre podemos hacer una muestra. El diplomado fue un evento que necesitaba la Universidad y el Grupo de lenguaje, por que este trabajo no se puede hacer aislado de todo el mundo. Las tres personas del Grupo que participamos como conferencistas pudimos mostrar lo que pensamos frente a la enseñanza de la lengua materna y la escritura y los tres que vinieron de afuera oxigenaron el ambiente académico del Grupo.

El profesor 4. A mi me pareció muy buena la intención del vicerrector al querer conformar un Grupo. Llegue a pensar que me estaban utilizando políticamente, yo soy más bien callada y me quede por pura curiosidad. Nunca me había llamado el vicerrector y un Programa colectivo es algo que siempre he querido hacer. Siempre he dictado Programas que ya están hechos. Cuando escuche el proyecto del profesor 1 me gustó más por que al profesor 1 yo lo conocí en el Programa de Construcción de pensamiento. Siempre estuvo haciendo esos planteamientos y esta era la oportunidad que allí no tuvimos por la política de ese grupo. Esto para mi es una oportunidad y me ha gustado la coordinación del profesor 1 y que estén los profesores 2 y 5 ahora en calidad de compañeros de trabajo. En la primera fase yo casi no participe por que la discusión era muy difícil pero me permitió profundizar muchas cosas. Yo si creo

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

que a partir de lo que allí se dio se puede configurar un Programa y que lo cumplamos todos. Siempre y cuando el diseño lo haga el profesor 1 que es muy democrático y no saca a nadie. La elaboración de la prueba diagnóstica al que más ha empeñado el Grupo de lenguaje. La idea del profesor 5 de que se debe tener un banco de pruebas por que se trata de una investigación evaluativa porque en materia de lectura y escritura. Nadie ha dicho la última palabra, estoy lista para aplicar la prueba y ver cual es el verdadero estado en lectura y escritura de los estudiantes que llegan aquí.

El profesor 6. Yo fui uno de los últimos que llegue, estoy aquí por invitación del profesor 1 que habla muy bien del trabajo que desarrolla el Grupo de Ciencias del Lenguaje. No participe en la discusión del primer semestre del año pasado pero escuche muy buenos comentarios del trabajo del Grupo. Desde que participo de él me gusta mucho su trabajo. El proyecto que presento el profesor 1 es excelente. Esta muy bien asesorado y tiene que dar frutos por la tenacidad del profesor 1 que siempre nos empuja a todos.

Los desacuerdos entre gente que estudie y se respete es lo que mejor puede pasar, porque de la discusión sana, siempre queda algo. Todo lo que contribuya al cambio de la dictadura de los directores de las titulaciones que son los que dicen que es bueno y que no en cada semestre. Se tiene que acabar y por la vía de un trabajo así con muy buena calidad académica. He participado sin falta durante todo el semestre anterior. Creo que la decisión del Grupo de elaborar una prueba diagnóstica es de lo mejor. Vivimos una época en que los procesos de evaluación son lo más importante quien no evalúa no sabe con certeza que es lo que va hacer El proceso que se desarrolla en la elaboración de la prueba es muy interesante. Lo digo así por yo creo que aun no ha concluido necesitamos hacer una prueba piloto afín de validar la prueba y estar seguros de la responsabilidad que tenemos. Creo que en el Grupo de Ciencias del Lenguaje se debe estudiar más sobre el currículo y sobre investigación y sobre todo de Lingüística textual que es el objeto del Programa que estamos

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

haciendo. Creo que el Diplomado que dio el Grupo nos sirvió bastante pero hay que hacer un esfuerzo mayor de carácter individual.

El profesor 7 Yo también fui de los últimos en llegar al Grupo conocía el proyecto porque con el profesor 1 habíamos compartido estas ideas de tener un Programa de lectura y escritura en el Programa de Construcción de pensamiento. En donde no se canso de darle el enfoque a esa materia que hoy compartimos todos aquí. Especialmente el criterio de la lectura y la escritura como un instrumento de conocimiento y que el Programa. El Programa lo tienen que elaborar los docentes que van a dar la asignatura. La prueba diagnóstica me ha servido mucho en un tema que es muy delicado la evaluación de la lectura y la escritura y hay que estudiarlo.

Todos los miembros del Grupo asumimos la implicación en el proyecto de investigación en el diseño de un Programa formativo en Comprensión y Producción Textual. Dicho proyecto ha permitido la confrontación de las visiones de cada uno de los miembros en torno a las prácticas pedagógicas en el ejercicio del aprendizaje de la lectura y la escritura. La profundización y estudio del objeto de estudio del diseño del Programa formativo y la configuración de un conjunto de variables que permita la elaboración de una prueba para determinar las necesidades formativas

El profesor 1. Desde que estaba con la mayoría de ustedes en el Programa de Construcción de Pensamiento saben de mi posición en torno a las necesidades de los estudiantes. Es un problema que no es tan nuevo en las universidades colombianas y según algunas informaciones en muchas universidades latinoamericanas en torno a la lectura y la escritura. Me presente en un concurso para docentes de dedicación exclusiva en el cual se exigía un proyecto de investigación y entre varios fue escogido este en el cual hemos desarrollado más o menos lo planteado en el proyecto. Digo más o menos porque en el proyecto me imaginaba las cosas a mayor velocidad y ahora veo que nos vamos a demorar más. El objetivo del Proyecto es la configuración de un Programa de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

formación básica con los docentes de lenguaje de la Universidad. La discusión del semestre antepasado permitió que nos escucháramos en lo que creemos y lo que pensábamos el Programa debe recoger esta discusión.

Todos los miembros del Grupo de diseño incluyendo el investigador manifiestan su sorpresa por los resultados obtenidos en la segunda fase de la investigación. El primero de ellos, que el Grupo se mantenga porque la trayectoria de trabajo en colectivos académicos en la Universidad es bastante escasa y sometida a recuerdos muy frustrantes. El hecho que el Grupo de Ciencias del Lenguaje se mantenga obedece al establecimiento, la coherencia de la plataforma deliberativa, la eficiencia con que se ha hecho utilización de ella en el contexto que vive la Universidad en una etapa de reforma académica en la que se pasa al sistema de créditos académicos.

La segunda fase prevista en el Proyecto era la evaluación diagnóstica que nos ha ocupado todo el semestre anterior. No me preocupa el cronograma de la investigación porque lo que sea dilatado en el tiempo pienso en que se ha ganado en profundidad. Creo que la evaluación diagnóstica es el ingrediente más importante del diseño son los resultados de la prueba diagnóstica. Si no combinamos el pensamiento de los profesores con un diagnóstico objetivo de lo que los estudiantes necesitan el Programa sería algo muy pobre.

Desde el punto de vista del diseño del Programa formativo todos los docentes señalan la utilidad del reconocimiento de cada uno de los enfoques de la enseñanza para la dirección del aprendizaje de la lectura y la escritura en procesos de aprehensión de habilidades. Todos son conscientes de que los enfoques son irreconciliables por sus concepciones epistemológicas y puntos de partida metodológicos. Todos los miembros del grupo concluyen que la decisión de detectar las necesidades formativas mediante la implementación de una prueba diagnóstica ha dinamizado la vida y los niveles de discusión y del trabajo

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Desde el proyecto se habla de generar una cultura en torno a la lectura y la escritura y creo que ese objetivo se realiza con actos académicos en los cuales se lea y se escriba. En eventos académicos en los cuales el Grupo proyecte su trabajo de análisis y de investigación. El diplomado mostró la expectativa por el trabajo del Grupo; permitió que los miembros del Grupo mostraran y confrontaran su trabajo. Pienso que el trabajo es aun incipiente y que lo que falta por recoger tampoco es fácil. Aplicar la prueba, calificarla, procesar sus resultados y recogerlos en el Programa formativo, lograr los acuerdos sobre su diseño y su implementación.

Desde el punto de vista del desarrollo profesional del profesorado el trabajo del Grupo ha permitido una reconceptualización del saber en todos los integrantes al confrontar su saber y profundizarlo en un debate que busca la configuración de un Programa. Ha permitido la producción de materiales escritos en los cuales se plasman los diversos enfoques con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura. La profundización en el objeto de estudio del Programa hizo que el Grupo invirtiera en su propia capacitación, reflexione sobre su que hacer pedagógico y se transforme al conocer las necesidades formativas para las que trabaja.

Se comisionó a los profesores 3, 7 y 1 para elaborar el plan de trabajo del año 2004 y someterlo a consideración del Grupo en la próxima reunión.

Febrero 17 del 2004

Acta 0021

Asistencia 9

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Se presento a consideración de los asistentes el plan de trabajo que contiene los siguientes puntos

1. Objetivos para el siguiente semestre
2. Cronograma de actividades
3. Discusión del plan de trabajo
4. Propositiones

En el punto de los objetivos se determinó que la tarea más importante del Grupo de Ciencias del Lenguaje era la validación de la prueba diagnostica. La elaboración de un informe cualitativo con todos los elementos constitutivos con la finalidad de que el Programa fuese implementado a partir del primer semestre del 2005.

El profesor 6. Señala que una de las cosas más importante es el compromiso del Grupo en la capacitación de docentes y estudiantes en lectura y escritura. Que en consecuencia debe haber también un programa de capacitación interno y otro externo para todos los docentes de la Universidad. Esta propuesta fue aprobada y se encomendó a los profesores 1,2 y 3 para presentar un plan de capacitación interno y externo. Se determinó que la validación de la prueba diagnostica era lo más importante durante el primer semestre y la configuración del Programa para el segundo semestre. Se debe presentar un informe ante el Consejo Académico con la finalidad de programar la implementación del Programa y simultáneamente los cursos de capacitación interna y externa.

El plan de trabajo se aprobó concretando las siguientes tareas:

1. La aplicación de la prueba piloto tendría como base 150 estudiantes de cinco titulaciones diferentes así:
 - Enfermería responsable el profesor 1
 - Comunicación social, responsable el profesor 3
 - Derecho, responsable el profesor 8
 - Química, responsable el profesor 6
 - Sociales, responsable el profesor 9

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

La prueba deberá aplicarse tal como ha sido prevista, calificarse y presentar informes de los siguientes aspectos de la prueba

- a) El texto
- b) La claridad de las preguntas
- c) La duración de la prueba
- d) Los problemas en su calificación
- e) La utilidad del instrumento de calificación
- f) La presentación de resultados

El profesor 2. La elaboración del informe cualitativo final estaría encargada a los profesores 1,2 y 3; se encargó al profesor 2 y 5 la elaboración de un plan de capacitación interno y externo.

El profesor 3 Se Comisionó al profesor 1 para solicitar los permisos y autorizaciones para la aplicación de la prueba piloto y recoger los informes.

La prueba debería ser aplicada en el primer semestre del año 2004 en la penúltima semana de estudios. Se comisionó al profesor 1 para preparar todos los recursos y las gestiones necesarias permisos para la aplicación de la prueba

Siendo la 6.30 de la tarde se dio término a la reunión.

Marzo 3 del 2004

Acta 0022

Asistencia 9

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Se recordó los objetivos de la reunión se dio inicio a la planificación de la aplicación de la prueba piloto. El profesor 1 informo que había estado reunido con los directores de las titulaciones en las que se aplicaría la prueba y que todos habían aprobado la propuesta y facilitado las condiciones para realizar el trabajo. La prueba debería ser aplicada en la semana siguiente con los responsables asignados y traer los resultados de las pruebas la próxima reunión.

El Programa de capacitación interna y externa constituye un informe dado por los profesores 2 y 5 en el que señalan que el Grupo de Ciencias del Lenguaje tiene demasiado trabajo para hacer un plan de capacitación interno y otro externo. Cumplir con ambos se señala que el Grupo debía realizar un nuevo Diplomado como se había comprometido con los profesores asistentes al anterior. Diplomado al que debían de asistir obligatoriamente los miembros del Grupo y los docentes que se inscribieran previamente. El profesor 2 intervino recordando que el nuevo diplomado debía ser un taller en el cual los docentes escribieran "no tiene presentación un diplomado de escritura en el cual no se escriba nada". Se hizo la presentación del documento sobre el nuevo diplomado de capacitación en lectura y escritura, teniendo en cuenta la discusión anterior.

Presentación

A partir de la experiencia pasada El Grupo de Ciencias del Lenguaje propone un Diplomado práctico de Escritura con énfasis en este ejercicio académico, en el cual pueden participar los Docentes de Ciencias del Lenguaje y los inscritos a los diferentes Programas de la Universidad Santiago de Cali; vale decir, que éste es un Taller, escenario de nuestra competencia escritural, con los distintos soportes materiales (borradores) que evidencien el trasunto arqueológico de nuestro trabajo con el texto y la búsqueda de sentido.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Lo anterior conlleva a entronizar la producción personal y significativa del tallerista en ejercicios de va- y – ven, donde las distintas versiones de la escritura, matizadas con los comentarios, sugerencias, recomendaciones, advertencias, juicios de valor, argumentaciones y contrargumentaciones, tanto de los tutores como de los pares académicos, habiliten al participante a superar su timidez como escritor que hace público su pensamiento, en el entorno universitario.

En este espacio, convocamos a una participación efectiva y profunda de los talleristas en la Cultura de la Comprensión y la Producción Textual, pues creemos que la intervención de quien se atreve a escribir sometiendo su producción al juicio crítico de sus pares académicos, estableciendo comunidades de indagación en torno a los sentidos captados en los textos y quien da importancia a su divulgación en el contexto universitario, contribuye, ineludiblemente, al desarrollo del pensamiento crítico.

El Diplomado propone la generación de una experiencia que va desde el deseo de hacer un texto, la apropiación de materiales, la visualización de planes de desempeño textual, la presentación del primer borrador, la confrontación crítica con pares académicos, la secuencia de reescrituras derivadas de tales visiones críticas, la presentación de avances consolidados y la validación y convalidación pública de sus hallazgos estilísticos y de su potencial conceptual, invitando al “escribidor - escribiente – escritor” a participar de manera exitosa en un proceso de edición y publicación.

Sólo un docente que ha participado en un proceso crítico de escritura sostenida podrá proyectar e insuflar en los estudiantes el deseo y la pasión de asumir la escritura como una práctica, un proceso creativo colectivo, donde la escritura sea un indicador del proceso de crecimiento académico.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Tutoría y asesoría en escritura son ejercicios pedagógicos, sólo posibles desde la práctica escritural del docente, cuyo producto calificado será seleccionado y publicado en la revista Grafos, órgano de difusión institucional del Grupo de Ciencias del Lenguaje, y a su vez será el insumo que nutrirá el Seminario Permanente de Comprensión y Producción Textual.

En no pocas oportunidades, las publicaciones en la Cultura Escrita Santiaguina obedecen a esfuerzos individuales que compiladores ajenos al proceso escritural seleccionan de manera subjetiva, sin propósitos investigativos orientados por una comunidad académica y validada por sus pares, teniendo en cuenta las condiciones de diversidad del Alma Máter. Los escritos que se publican son producidos al margen de equipos de trabajo y de proyectos con fines específicos. Por ello, el Diplomado, quiere rescatar las vocaciones dispersas y atomizadas, que en forma tímida subsisten y persisten en el ámbito universitario, debido a la ausencia de trabajo en equipo y de equipos de trabajo, inscritos en perspectiva de producción de sentido, con sentido.

El Diplomado privilegiará o estimulará la identidad en el estilo del tallerista, prohiendo su creatividad, su imaginación, la experimentación, el ensayo-error-acierto, el desarrollo de la sensibilidad estética, la capacidad de asombro, la vena humorística y el atrevimiento de convertir sus pálpitos e intuiciones en textos en blanco y negro.

En la medida en que se logre lo anterior, el docente recuperará su autoestima, se ganará el respeto académico de sus pares y acreditará su producción académica. Además se convertirá en asesor calificado frente a sus estudiantes.

Siendo la 6.30 PM. Se dio por terminada la reunión

Marzo 31 del 2004

Acta 023

Asistencia 10

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Después de la aprobación del acta anterior se dio inicio a la reunión.

Se comenzó con los informes de la aplicación de la prueba diagnóstica así:

El profesor. En enfermería se aplicó el martes anterior en primero b con un total de 49 estudiantes, el texto lo entendieron. La prueba duró entre 51 minutos y 90 minutos en que entregó el último. Hubo preguntas en las preguntas 7, 8, 9 y 10; con la calificación me pareció un poco larga pero termine en dos tardes. En cuanto a los resultados de la prueba solo hay una niña que me parece que escribe bien, hay más o menos diez estudiantes que escriben regular y 6 entregaron la hoja de respuestas en blanco y 32 francamente mal. La impresión de la prueba fue bastante buena, se aclaró que la prueba era para saber como escribían y todo el curso colaboró. Les pareció muy buena la idea de la Universidad de implementar un Programa de lectura y escritura.

El profesor³. La prueba se aplicó en Comunicación Social a 36 estudiantes sin ningún problema. Con el texto no ofreció dificultad, algunos estudiantes se quedaron con él; el primero en entregar se demoró como 45 minutos y el último como en 80 minutos; estoy de acuerdo con 1 hay problemas en las preguntas 7,8 ,9 y 10 el asunto es la pregunta 7 se refiere al vocabulario no se entiende si se refiere a la totalidad del texto o a que párrafo porque todos están numerados. La pregunta 8 la palabra "ignominiosa" también confunde a los estudiantes por que la acción c y d son la misma cosa. La pregunta 9 debe ser cambiada hay dos respuestas que son verdaderas yo califique ambas como correctas. Y la actividad 10 cuando se dice escriba un artículo mete a todos los estudiantes en un problema por que la pregunta es como así un artículo y hay que hacer aclaraciones constantes, me parece que es como inducir a los estudiantes a hacer algo que ellos tienen criterios muy dispares respecto a este concepto. Me parece que la prueba es buena haciendo las correcciones que ya dijimos. Si, hubo estudiantes que entregaron la prueba en blanco y una llegó tarde, pero los 34 restantes. Yo diría que tienen muchos problemas, a los estudiantes de Comunicación Social calificaron la prueba de maravillosa. Sirve

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

para conocer las dificultades en la escritura esperan que la Universidad les ayude en eso. La calificación a mi me aportó yo diría que el instrumento que diseñamos sirve mucho. Como profesora de escritura creativa que soy me demoro hasta una semana corrigiendo trabajos con el instrumento me demore dos tardes. Si las pruebas fueran siempre así uno se podría demorar menos. Creo que la prueba cumple con los objetivos y hay que aplicarla, nos dice que es lo que los estudiantes requieren en un Programa de lectura y escritura.

Profesor 2 la experiencia de confrontar el informe cualitativo ha sido muy positiva. La reacción de los estudiantes es muy favorable a los intereses del Programa. Todos los estudiantes reconocen que necesitan mejorar y que hay aspectos de los mencionados en el informe que eran completamente desconocidos. En todos los encuentros con estudiantes se llega a la conclusión que el Programa es indispensable. El profesor 1 comenta que ha sido muy bien recibida la actitud de los docentes que no entramos a sancionar por los errores sino que llegamos al aula a proponer una solución frente a unos problemas.

El profesor 8. La prueba de aplico en un primero A que esta compuesto por 62 estudiantes de los que contestaron la prueba 56. La prueba requiere entre 1 hora y hora y media, en cuanto a la calificación solo tengo el primer punto. Veo dificultades para utilizar el instrumento que para ustedes es tan fácil. No creo que las preguntas tengan problemas si se pueden precisar más las preguntas y hacerlas con cuatro respuestas no correctas y una valida en cuanto a los otros puntos espero una explicación adicional del instrumento.

El profesor 6. Se aplico la prueba el sábado y la tengo sin calificar, los estudiantes de química son 40 presentaron la prueba 36, pero no he calificado nada yo tampoco domino el instrumento. La explicación que se da en la sustentación de las variables es sintética y cuando se coloca al frente de una evaluación pues siempre corrige la ortografía y nunca las otras cosas que la prueba que diseñamos exige

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Los estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales solo vienen a la Universidad los sábados por que esa titularidad es semi presencial. Ellos son 40 la prueba la presentaron 32 el sábado pasado tenían parcial y la Universidad no permite aplazamientos. Solo se aplico este último sábado y cuando fui a ver el instrumento no me sentí capaz de calificar sino la primera parte y la quinta, creo que tenemos que dominar más el instrumento. El texto no tiene problemas para nada y en la prueba se demoran más o menos 80 minutos.

En la reunión se pusieron en consideración los informes presentados y adoptaron los siguientes mecanismos:

- La prueba debe ser revisada y corregida por 1 y 3
- Se reunirán con 2 los miembros del Grupo 5, 6, 7, 8, 9 y 10 con la finalidad de lograr más dominio de la calificación de la prueba diagnostica.
- Se nombraron para realizar un informe cualitativo 1,2 y 3.

El siguiente informe era el Diplomado de capacitación en el que se indica el temario a desarrollar.

Es condición ineluctable que todos los participantes del Programa de Comprensión y Producción Textual aprueben el Diplomado. Sólo quien participa de una experiencia colectiva, creativa y productiva, desde la elaboración de un texto hasta su publicación, hace méritos para instruir en escritura, en los Programas de pregrado.

Temario:

Tipologías discursivas

Énfasis: *Ponencia oral y escrita*

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Descripción: Se trata de una modalidad que requiere de la implementación de operaciones discursivas como: la descripción, la definición, la ejemplificación, la ampliación, clasificación, seriación, jerarquización; las estrategias de esquematización del texto o superestructura: introducción, planteamiento del problema, desarrollo, propuesta y conclusiones. También se tendrá en cuenta: la intencionalidad, la imagen del auditorio, la retórica, el manejo del espacio, el dominio del Método Parlamentario, la proxémica, la kinésica y los elementos paralingüísticos.

Énfasis: *Crónica*

Descripción: Se hace referencia a una tipología textual en la que se requiere del uso de indicadores temporales y espaciales, manejo de las secuencias, la superestructura narrativa (el estado inicial, el acontecimiento, la resolución y el estado final o de equilibrio), las categorías narrativas (la caracterización de la matriz actancial, el tiempo -prospecciones y retrospecciones-, la trama, la tensión, la intriga) las funciones narrativas y los elementos semiológicos (catálisis, indicios, informaciones y funciones).

Énfasis: *Ensayo*

Descripción: Para la construcción de este tipo de texto se precisa de operaciones discursivas como: la persuasión, la convicción, la inferencia, la formulación de tesis, la derivación, la comparación, el contraste, la definición, la ejemplificación y contraejemplificación, la explicación, la predicción, el planteamiento de hipótesis, la formulación de juicios de valor, la falsación, la contradicción, la retórica, el resumen, la síntesis y la teoría de la argumentación

Metodología

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

4) Características del Diplomado:

- ✓ El Diplomado, en su conjunto, comprende tres (3) Módulos.
- ✓ Todos los viernes, de 3 a 6 p.m., se desarrollarán los Módulos de manera simultánea, en tres espacios diferentes.
- ✓ Cada uno de ellos estará conformado por trece (13) participantes, seleccionados por orden de lista.
- ✓ Terminada la intensidad horaria de cada Módulo, los talleristas rotarán en los restantes para completar el Diplomado.
- ✓ Se realizará un Ciclo de Sesiones Plenarias, al término del Diplomado, para socializar experiencias de aprendizaje en comprensión y producción textual.

Abril 14 del 2004

Acta 024

Asistencia 9

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se recordaron los objetivos de la reunión se dio inicialmente una discusión sobre el sentido y la orientación que debe tener el nuevo Diplomado. La posición según la cual los invitados aportan mucho pero se siguen sin cumplir los objetivos no se logra plenamente que los profesores escriban. Cuando se invitan conferencistas dejan muy claro todo lo que ellos saben y su experiencia en el campo. Pero la formación como escritores no es aportada de esa manera. No se puede generar una cultura de la escritura. El profesor 2 Señala que en el Grupo se ha desarrollado una concepción según la cual para escribir se planifican los escritos, se textualizan y se corrigen los borradores hasta lograr un texto a satisfacción de que lo escribe.

En este momento no podemos comenzar a discutir como si fuese la primera vez que nos reuniéramos llevamos más de un año y medio de trabajo. Hay entre nosotros unas acciones que nos e pueden desconocer. Hemos escrito materiales en los cuales están por escrito nuestras posiciones. Las visiones de los profesores en lectura y escritura. El estudio sobre el texto y su lectura y la escritura en la Universidad. Pero el más importante es el informe cualitativo con el que se ha mostrado un trabajo importante.

El profesor2. No veo la necesidad de tener invitados especiales que no van a aportar nada a este proceso que queremos evitar se debe realizar un Diplomado de tres talleres que concluya con la producción de por lo menos un texto de lo contrario hemos fracasado. El profesor 4 Los invitados especiales son un atractivo lo que llama la atención en un evento académico. Uno asiste a cursos para conocer nuevas ideas con respecto a lo que conoce que los profesores escriban o no es una actividad individual. Un taller en la condiciones de Universidad Santiago de Cali es un evento condenado al fracaso, porque la intimidad del acto creativo no se puede dar en unas condiciones de desconfianza mutua en la cual todos nos aferramos al manejo de la retórica de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

la ignorancia, lo que queremos es que no se nos vea lo que no sabemos. Este debate ocupó la mayor parte de la reunión. Señalo que los docentes que debían entregar el informe no se presentaron a la reunión. El profesor 2 informo que el bajo nivel de los docentes es preocupante no es capaz de enfrentar con éxito la calificación de una prueba como la que se concibió. El profesor 1 pidió hablar individualmente con ellos. Siendo la seis de la tarde concluyo la reunión.

Abril 28 del 2004

Acta 025

Asistencia 10

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Después de aprobar y corregir el acta anterior.

Se presentaron excusas por la no asistencia a la reunión anterior y se rindió el informe sobre la actividad de aplicación de la prueba:

El profesor 4. Como ya afirmé en la reunión anterior en primero de derecho nocturno constituido por 62 estudiantes de los cuales presentaron la prueba 56. De ellos 11 no realizaron la prueba completa y manifestaron no poseer la capacidad para escribir textos. Que ven con mucho acierto la programación de este tipo de Materia; en general el nivel es muy bajo. Manifiestan que el texto es muy bueno pero sólo se aproximan a pequeñas partes del texto de las cuales desarrollan algunas ideas pero de manera poco coherente con lo que ellos mismos plantean, no pude extraer un solo texto que me llamara la atención por lo bien escrito.

El profesor 6. En química hay un curso compuesto por 40 estudiantes de los cuales presentaron la prueba 36 el texto no tubo problemas yo diría que gustó bastante. Algunos estudiantes se quedan con él por que les parece interesante; en las preguntas sobre comprensión hay mas o menos un 29% de aciertos. En las otras actividades francamente el nivel es muy bajo, no se interpreta la totalidad del texto solo la parte y desde allí comienzan las cosas a ir mal. No hay manejo de la intertextualidad en ninguno de los casos analizados y cuando utilizan citas no lo saben hacer. Comienzan desarrollando una idea y se les olvida y terminan sustentando otra dejando al lector sin saber que hacer con lo que esta leyendo. Escriben como piensan, hay muy escasa planificación y no tienen una aptitud auto evaluadora de lo que escriben como les salga así lo dejan. La escritura es una molestia que tratan de evitar.

El profesor 9. En ciencias Sociales es un curso con 40 estudiantes de los cuales presentaron la prueba únicamente 36 con resultados fatales frente a lo que esperamos. El texto sobre el cual versa la evaluación llama mucho la atención sobre todo en estudiantes de Ciencias Sociales que son muy interesados por las temáticas de naturaleza sociopolítica como es problema de la tierra y la

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

violencia en Colombia. Bueno a pesar del interés no logran saber que es lo que demuestra el texto y no han podido diseñar un buen escrito de naturaleza argumentativa. No existe un solo texto coherente en el que se aporten de manera coherente lo que ellos piensan

Se puso en consideración el informe dado por los profesores 8, 6 y 9 fue aprobado se pidió a los profesores 1, 2, y 3 redactar un informe cualitativo para ser presentado en los consejos de facultad de derecho, ciencias y educación y la realización de un informe general par presentar en el consejo académico. Se distribuyeron las responsabilidades así:

- Enfermería el profesor 1, Comunicación Social, el profesor 3 Derecho, el profesor 8 Química, el profesor 6 Sociales, el profesor 4

Se debe preparar una presentación en diapositivas y confrontar los resultados de la evaluación diagnóstica con los profesores en los consejos de facultad y en los salones con los estudiantes. Generando simpatía por el Programa, fueron encargados de la presentación de diapositivas los profesores 1 y 2

La comisión integrada por los profesores 1,3 y 9 entregaron fotocopia del documento teórico sobre el objeto de estudio del diseño para su correspondiente lectura y aprobación. El documento se aprobó después de hacerle las correcciones.

Siendo las 6.30 de la tarde se dio término a la reunión

Mayo 12 del 2004

Acta 026

Asistencia 9

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se presentaron el informe cualitativo encomendado a los profesores 1 y 2 los resultados de la confrontación de la prueba con los estudiantes evaluados en las que se destacan las siguientes afirmaciones. Se han realizado 8 asambleas con estudiantes en las cuales sobresalen las siguientes afirmaciones que en la opinión de los miembros del Grupo de Ciencias de Lenguaje son representativas de las aportaciones de los estudiantes

- Los estudiantes no son poseedores de un nivel homogéneo de lectura y escritura
- No presentan experiencias significativas en la interpretación de textos argumentativos
- No relaciona la parte leída con la totalidad del texto leído
- No distinguen argumentos
- Tienen dificultades para aislar conceptos y construirlos a partir de la lectura
- No reconocen la intencionalidad del autor
- El manejo de la intertextualidad se hace solo de manera parcial
- No existe adecuación textual al realizar las composiciones escritas
- Los estudiantes manifiestan no ser poseedores de un método de estudio que les permita tener la lectura y la escritura como instrumentos de conocimiento
- Los estudiantes no organizan lo que escriben
- Solicitan la realización de ejercicios que permitan el dominio de la ortografía.

Los informes fueron aprobados por la totalidad del Grupo y se solicitó al profesor 1 pedir cita para rendir un informe ante el consejo académico. Así como la realización del informe cualitativo de necesidades formativas.

Sendo la 6.30 de la tarde se dio término a la reunión.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Mayo 26 del 2004

Acta 027

Asistencia 10

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Después de aprobar y corregir el acta anterior

La reunión fue convocada por el profesor 1 en sección ordinaria del Consejo Académico de la Universidad Santiago de Cali en el punto 3 de la sesión 22 de la vigencia académica 2004. El vicerrector quien preside el consejo Presento el Grupo de Ciencias del Lenguaje como una muestra de las políticas del Nuevo rumbo Universitario en las que se estimulaba la formación de comunidades académicas.

El profesor 1 hizo la presentación del informe académico de los objetivos de la prueba, su naturaleza; los instrumentos la forma como se calificó; los resultados y posibles propuestas.

El informe fue aprobado por el Consejo Académico destacándose las siguientes constataciones

- El trabajo del Grupo de Ciencias del Lenguaje debe ser reproducido por otros grupos de la Universidad como es el caso del Grupo de Humanidades, Ciencias, Matemáticas, de Economía etc.
- La evaluación se debe de mantener con la finalidad de brindar un punto de referencia para la reflexión de la tasa de eficiencia académica y otras reflexiones que sean posibles a partir de una evaluación en lectura y escritura
- Los decanos deben estudiar la viabilidad de establecer el examen de proficiencia en Inglés y en español como requisito obligatorio a todos los estudiantes que tengan ingreso a la Universidad a partir del, primer semestre del 2005
- En el Consejo Académico instancia en la cual se encuentra la dirección académica de la Universidad como consecuencia inmediata el nombramiento de una comisión integrada por los decanos de todas las facultades: Salud, Económicas y empresariales; Ingenierías; Educación y Derecho y Ciencias políticas acompañadas de 1 y 2 como

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

partes del grupo de Ciencias del Lenguaje preparar las condiciones para la implementación del Programa.

Se realizó un balance muy positivo de la labor cumplida por el Grupo en la sesión ordinaria del Consejo Académico. Siendo las 6'30 de la tarde se dio término a la reunión.

Julio 21del 2004

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Acta 028

Asistencia 10

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se realizó una evaluación por parte de profesor 1 en la cual se determinó como los objetivos básicos del siguiente periodo académico los siguientes:

- Diseñar el Programa formativo
- Capacitar al Grupo de Ciencias del Lenguaje para participar e la aplicación e implementación del Programa formativo.
- Realizar todas gestiones pertinentes a la institucionalización del Programa formativo en todas las instancias comprometidas en la implementación del diseño.
- Reunirse con la oficina de planeación con la finalidad de preparar la resolución de evaluación de proficiencia en lectura y escritura.

Se propuso nombrar una comisión para presentar el documento base de los fundamentos teóricos del Programa formativo. Se debe discutir con base en documentos escritos con anterioridad. Basarse en la prueba diagnóstica y los documentos ya escritos. El profesor 4 señaló que el punto de partida era. En la sociedad del conocimiento circulan multitud de textos de diversas cualidades y la participación en dicho mundo se da partir de intercambios textuales siendo interlocutores válidos.

El Profesor 4 señaló. Antes de de redacción del diseño creo que es prudente tener en cuenta el modelo de diseño formativo que estamos estructurando. Existe un esquema en el cual se integran los elementos que constituyen las partes para la conformación del diseño que son nombre, presentación, fundamentación teórica, justificación, objetivos, unidades temáticas y su secuencia, la metodología y la evaluación. Pero más allá de estos formalismos hay un asunto más de fondo que es su concepción general. No creo que halla mucha discusión pero nuestro diseño es a partir de un currículo por problemas.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Hemos ubicado unos errores en los procesos de lectura y escritura en unos estudiantes y el Programa debe encargarse de resolverlos.

La concepción según la cual siempre nos estamos formando como lectores y productores de textos y que ahora corresponde asumir el dominio de las competencias comunicativas textuales en torno a lectura y a escritura en la Universidad.

El profesor 6. Se deja claro que el programa formativo fue diseñado por el Grupo de Ciencias del Lenguaje para continuar la formación recibida durante la enseñanza media y que es indispensable el concurso de los estudiantes para cumplir con los propósitos establecidos.

El profesor 5. Se determinan el enfoque según el cual la lectura y la escritura en la Universidad son instrumentos de aprendizaje en los cuales cuenta la eficiencia en el manejo de dichas herramientas. En la capacidad de aprender a través de textos leídos o escritos.

Asistir al llamado del ICFES para hacer parte del comité de redacción de los ECAES Evaluación de la calidad de la educación superior nombrando a 1, 2, y 3 para asistir en nombre de la Universidad a la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle

Siendo las 6.30 de la tarde se dio término a la reunión.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Agosto 4 del 2004

Acta 029

Asistencia 8

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se presento el documento base propuesto por la comisión de los profesores 3 y 4 con el que se da nombre al Programa y se le sustenta teóricamente. Los nombres propuestos para el Programa son:

- Competencias comunicativas
- Instrumentos de comunicación
- Proficiencia en español
- Comprensión y producción textual
- Taller de lectura y redacción
- Taller de análisis discursivo

Fue escogido después de una larga discusión el de Comprensión y producción textual porque ese nombre es el que mejor recoge el objeto de estudio del diseño. Es clara nuestra noción de texto y la forma como se derivan de esa concepción la lectura y la escritura.

El profesor 1 Dice. Lo primero que deben saber lo estudiantes es que somos un Grupo de docentes que conocemos cuales son los problemas que dificultan la comprensión y la producción textual. Y que corregirlos equivale a convertirse en más eficientes lectores y productores de textos a nivel universitario. La labor de concientización de los estudiantes es lo primero, si los estudiantes no saben que es lo que vamos a corregir en un proceso de implicación cómo queremos que participen y saquemos el programa adelante. La discusión y el informe de su prueba diagnóstica es un punto de contraste permanente. Por eso en la presentación es un pacto con los estudiantes

Se presento el siguiente documento como presentación del Programa:

El Programa formativo en Comprensión y Producción Textual constituye un pilar fundamental en todos los programas de formación básica. En ellos encontraras los insumos necesarios y suficientes para desarrollar las competencias textuales con las cuales podrás enfrentar con éxito todos los créditos que te corresponde asumir en el ejercicio de tu formación profesional. En la lectura y la escritura son dos prácticas discursivas que te acompañaran en todas las apuestas de formación académica a lo largo de tu vida en la sociedad del

conocimiento y corresponde a quien aprende estar repasando constantemente porque cada vez son mayores y más complejas las lecturas y los textos escritos que la vida exigirá de nosotros. La lectura y la escritura en la universidad son diferentes de las que solías hacer durante la formación secundaria. La complejidad y la abundancia de los textos de los textos en donde deberás entender, interpretar y profundizar con sentido crítico procesando toda la información que hoy se produce a raudales, seleccionando lo que contribuya a la

formación de conocimientos de aquellas informaciones que más bien lo distorsionan.

La lectura y la escritura asumidas inteligentemente se deberán convertir en un instrumento de aprendizaje a partir de los cuales se construyen e intercambian conocimientos con tus compañeros estudiantes y profesores preparando las condiciones para ser interlocutores validos en el seno de comunidades académicas en busca del sentido de la verdad de la ciencia, en la búsqueda de mejores condiciones de vida para tu nación y para la humanidad. La comprensión y

la producción textual son indispensables en la investigación; en la que se aprende lo que todavía no se conoce. Los saberes que son producto del análisis de informaciones interpretadas y argumentadas en el trabajo investigativo sólo son dados a eficiente lectores y productores de textos. El Grupo de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Ciencias de la educación ha elaborado un programa que complementa la formación recibida durante la enseñanza secundaria en torno a las competencias textuales para el

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

domino de la lectura y la escritura en el nivel universitario.

Y eso debe ser claro desde el primer momento en el curso.

Después de aprobada la presentación los docentes 2, 3 y 6 propusieron el siguiente documento como fundamentación teórica del Programa. Haciendo las siguientes recomendaciones. Lo que se recomienda para la escritura de la fundamentación teórica del Programa es que la sustentación teórica le llegue a los estudiantes. Es preciso que se evidencien las razones que argumentan el Programa desde el punto de vista científico pero sin

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

intimidar a los estudiantes. Otros fundamentos son el papel del lenguaje en la adquisición de conocimientos y su trascendencia en la investigación

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Fundamentación teórica del Programa formativo

El significado del lenguaje en los procesos
formativos
en la educación superior

"La ciencia empieza en la palabra"

(Gutiérrez

Rodilla1998)

**Desde sus inicios la humanidad asignó
a la universidad el papel fundamental
de desarrollar la ciencia y el
conocimiento en sus diferentes
manifestaciones. Aprender una**

**determinada disciplina científica
significa ante todo adquirir su
lenguaje: (géneros discursivos,
terminología, fraseología), los
procesos cognitivos implicados en su
producción y comprensión; es decir, el
lenguaje esta estrechamente
relacionado con la ciencia de tal forma
que la subjetividad inherente al
primero penetra en la segunda,
aunque de manera contradictoria
durante mucho tiempo el método
científico intentó regular sus
discursos imponiendo restricciones
severas en la búsqueda en su
pretendida neutralidad valorativa.**

Hoy sabemos que el conocimiento científico y su representación discursiva dependen de un contexto comunicativo concreto en los cuales su proceso de construcción interrelaciona de manera estrecha y compleja el lenguaje con los hechos; de ahí que las palabras que utilizamos para referirnos a un objeto condicionan nuestra manera de verlo y de hablar de él.

A partir de los planteamientos anteriores es claro entender que los protagonistas en todos sus niveles que denominamos: científicos, docentes, estudiantes, necesitan de

una formación del lenguaje para poder representar, socializar o construir su conocimiento. Esta concepción entra en oposición a la mirada reduccionista sobre la ciencia y el lenguaje que se evidencia en la generalidad de los currículos de los programas académicos de las universidades de Colombia, en donde se sustenta la creencia de que la ciencia se representa únicamente con códigos formales, matemáticos, químicos, lógicos o informáticos caracterizados por su densidad léxica, la despersonalización y una supuesta objetividad que hoy sabemos que no

solo no son científicos; sino que, en alto grado, vienen perjudicando los procesos de construcción, resignificación y reconocimiento de la diversidad que son propios de la actividad del científico, el docente y del alumno. Por otro lado, muchos estudios contemporáneos sobre la didáctica de la ciencia, han demostrado que los procesos de elaboración y transmisión del conocimiento científico requieren del uso de varios tipos de lenguajes, que nos siempre coinciden con la precisión, la objetividad y la despersonalización que caracterizan

nuestros escritos científicos, los científicos asignan al lenguaje dos funciones básicas a saber: el lenguaje como sistema interpretativo que sirve para dar sentido a las nuevas experiencias, con las cuales generalmente se persuade a otros sobre un punto de vista que contribuyen a una comunidad de pensamiento, y el lenguaje como sistema de etiquetaje que se utiliza con frecuencia para describir, dar cuenta, transmitir conocimiento y almacenar datos.

Las investigaciones recientes sobre el desarrollo de las competencias del

lenguaje que se vienen realizando en muchos países, coinciden en sus hallazgos en precisar que esta concepción es la hegemónica en las comunidades escolares de la ciencia en todos los niveles del sistema educativo; así mismo, estos estudios revelan que el lenguaje personalizado, subjetivo e interpretativo, debe jugar un papel central y no marginal en el aprendizaje de las ciencias.

La oralidad y el valor de la palabra.

Mediante la oralidad, (hablar y escuchar) nos identificamos y en cierta medida, nos constituimos como sujetos, por eso es entendida como el sostén subjetivo y objetivo del psiquismo. Como lo han demostrado los estudiosos de la palabra, la oralidad constituye el anclaje socio histórico fundador del desempeño humano en la mayoría de las experiencias vitales, por eso es un sistema abierto y complejo en el que se apoyan muchas de las relaciones psicológicas, sociales, culturales, ideológicas y subjetivas.

El proyecto educativo de La Universidad Santiago de Cali tiene que trazar también estrategias explícitas para favorecer el ejercicio de la palabra hablada. En ella se procesa la comprensión y la producción textual. La oralidad no puede entenderse allí como una fase a superar por la escritura. Porque, sin el aliento de la palabra se cortan a las al pensamiento y, por consiguiente, a la escritura misma.

Los tipos de interacción verbal, en lectura y escritura son numerosos y diversos en el ámbito universitario y en la vida profesional:

conversaciones, diálogos, narraciones orales, conferencias, exposiciones, encuestas, reportajes, entrevistas y debates, comentarios, ensayos, crónicas, descripciones, exposiciones, textos argumentativos y por lo tanto su estudio se hace imprescindible en todo proceso formativo que pretenda formar ciudadanos y científicos, porque como lo dijera Paulo Freire, “ La palabra humana es más que simple vocabulario. Es palabra y.... acción. Hablar no es un acto verdadero sino esta al mismo tiempo asociado con el derecho a la auto-expresión y a la expresión de la realidad, de crear y de

**recrear, de decidir y de elegir, y en última instancia de participar del proceso histórico de la sociedad.”
(Freire1988)**

La lectura y la escritura como senderos del conocimiento.

Si preguntamos que papel cumplen la lectura y la escritura en la preparación y la formación de los estudiantes universitarios, es común escuchar de manera consensuada, coros de directivos, docentes y estudiantes que responden que ellas son el eje central del proceso educativo, y que de ellas depende en

gran parte el éxito académico y profesional. Las reformas en desarrollo en la universidad y las metodologías contemporáneas descansan cada vez con mayor énfasis en actividades autónomas que deben desarrollar los estudiantes, las cuales requieren un alto grado de desarrollo de las competencias lectoras y escritoras; sin embargo, los estudios recientes que sobre la calidad de la educación en Colombia, nos permiten afirmar que la universidad no ha logrado compensar las limitaciones que en estas áreas presentan la mayoría de los estudiantes que

ingresan a ella, este panorama se ve agravado con la estructura curricular de la mayoría de las carreras en donde dicho componente tiene escasa o nula atención.

La lectura y la escritura en la escuela además de su objetivo central de propiciar el acceso a la cultura universal han caracterizado de una manera muy particular el uso de los textos y demás materiales asociados a estos procesos, al organizarlos y clasificarlos por grados y niveles de escolaridad y por metodologías, dando origen al surgimiento y

desarrollo de un producto de lectura y escritura conocido como el texto, que generalmente tiene una validez efímera, que rápidamente es reemplazado por otro parecido, lo cual le resta valor como objeto cultural ; igual reconocimiento se le asigna a las escrituras que se desarrollan a partir de las actividades que ellos proponen como apuntes, ejercicios, informes y resúmenes.

Otra característica de los textos, es su restricción con respecto a la variedad de textos que se pueden leer con relación a un objeto o tema de conocimiento en la sociedad,

encerrando a la generalidad de los actores del proceso lectoescritor maestros y estudiantes en practicas estandarizadas, homogéneas, rígidamente evaluadas y excluyentes, convirtiéndolos en consumidores pasivos de informaciones que conllevan en muchos casos a desarrollar y fortalecer actitudes negativas frente a la lectura y la escritura que a decir de Beatriz caballero" los textos escolares huelen a pupitre, a cuaderno borroneado y sucio de tanto pasar las hojas".(Caballero,1986)

Muchos programas universitarios desconocen la naturaleza del proceso escritural en términos de tiempo, organización de los esquemas mentales y disposición para estas actividades por parte de los estudiantes y con un propósito no muy claro de excelencia exigen una cantidad exagerada de trabajos de todo tipo, desconociendo el estado de desarrollo de sus competencias escritoras, produciendo una disonancia que afecta la producción del conocimiento y la solución de los problemas de escritura en el ámbito universitario y por ende la calidad de

la educación ; ya que la generalidad de las prácticas escritúrales se realizan por obligación, donde el placer de escribir ha sido sustituido por la angustia que produce el "síndrome de los informes", que desvirtúa el aprendizaje y la escritura misma.

La revolución tecnológica y los nuevos sentidos de leer y escribir.

Durante las últimas décadas, los conceptos de lectura y escritura han experimentado transformaciones como resultado de la irrupción de los

nuevos lenguajes audiovisuales y digitales, que se han convertido más en escrituras para ser vistas que para ser leídas, escrituras de máxima visualización, fenómeno que ha generado un impacto determinante en las concepciones tradicionales de leer y escribir en los diferentes ambientes y espacios sociales.

Las nuevas tecnologías han traído mayor flexibilidad en el uso de la lengua escrita, es decir, a su alrededor se están consolidando gramáticas diferentes, que no se pueden decodificar desde la gramática de los adultos que fuimos

formados en la galaxia de Gutenberg, en la que la idea predominante de estar alfabetizado para seguir en el circuito escolar garantizaba poseer las competencias lectoras que se requieren para el desempeño en la vida social.

Además de superar el dominio del libro impreso en sus diferentes formatos como el único dispositivo para la alfabetización y la apropiación del conocimiento, asistimos a su descentramiento. De esta manera las secuencias lógicas y el sentido que los adultos le otorgan a los textos, las lecturas propuestas por las nuevas

tecnologías especialmente la televisión, el cine , el video, el hipertexto y la Internet, comienzan a romper los dispositivos de poder de los adultos. Por propone el libro, inaugurando una nueva forma de leer y escribir que permite trazar caminos mas autónomos que están de acuerdo al ritmo e interés de cada sujeto.

Estos sistemas de significación obligan a la universidad a re-examinar su interacción con el medio en que interactúan sus estudiantes y las formas como buscan acceder al conocimiento. Las lógicas audiovisuales son distintas. Presentan

mayor rapidez, son casi fugaces, pasan por nuestra mente y cuerpo y generan variados formas de interacción. El mundo de los jóvenes es heterogéneo, complejo y en permanente cambio, son poseedores de: saberes, lógicas, éticas, estéticas y sensibilidades propias y diversas, condicionadas por razones de clase, genero, procedencia regional y étnica. Sus culturas y especialmente sus modos de aprender, leer y escribir son construidas en permanente tensión con el universo de sentido propuesto por el sistema educativo dominante.

Es necesario construir plataformas curriculares que posibiliten entrar a lo universal desde las lógicas múltiples y multiculturales. En las cuales se mueven la mayoría de los niños, jóvenes y adultos que asisten a la generalidad de nuestras instituciones educativas. Para lograr esta justicia curricular que de acuerdo a las palabras de R.W. Connell, "*significa la tendencia de una estrategia educacional para producir mas igualdad en el conjunto de las relaciones sociales a las cuales el sistema educacional esta vinculado a través de las relaciones sociales*

escolares específicas" (Mejia,
1998)

Lo anteriormente expuesto pone de manifiesto la trascendencia que en los actuales momentos tiene el currículo para enfrentar la concepción dominante que designa a la globalización como el nuevo nombre de la certeza, con su manto de exclusión y desigualdad, como un simple ejercicio disciplinario, para construir colectivamente un currículo enlazado con la sociedad, que permita, generar una organización diferente en el campo del conocimiento como un todo para

superar el simple cambio de contenidos, abrir la escuela a múltiples entendimientos, formar la identidad, el respeto a la diversidad y ayudar a la consolidación de identidades híbridas sólidas; formar en el desarrollo de capacidades y competencias para prácticas sociales específicas y la reconstrucción de la pedagogía con un sentido crítico, fundada en las diversas tradiciones del pensamiento pedagógico.

Desde nuestra perspectiva particular sustentamos una pedagogía de la comprensión y la producción textual, fundamentada en el desarrollo

armónico del todas las dimensiones del individuo, encaminada a desarrollar ese tesoro que reside en cada ciudadano del mundo, pues cada persona es afecto y efecto de su propia formación y la de los otros, que supere la concepción racionalista hegemónica que predominó en gran parte del siglo veinte, que mantuvo en el exilio de los procesos de comprensión y producción textual la imaginación , la sensibilidad y el conocimiento creativo. El papel formativo de estos procesos más allá de lo correcto e incorrecto, lo bueno y lo malo, lo adecuado e inadecuado se

sitúa en la imaginación, en el reconocimiento de la diferencia, en su polifonía y en su dialogicidad.

En este contexto las competencias y actuación del hablante ideal sujeto a reglas innatas, las desplazamos a un sujeto lector y escritor que en un contexto de actuación particular, construye y reconstruye textos para significar su mundo interior y exterior. Las competencias como un saber- hacer (esfera cognoscitiva), un hacer – hace (esfera pragmática), un hacer- ser (esfera ontológica), y un saber- convivir (esfera axiológica), son las capacidades que se supone

debe desarrollar la educación a lo largo de la vida en todos los seres humanos en este siglo tan cargado de incertidumbres y contradicciones.

En la pedagogía crítica de los procesos de comprensión y producción textual, el docente o mediador que comparte con sus estudiantes un texto oral, escrito, visual o digital, debe vivenciarlo plenamente; para que, su actividad no sea únicamente, la entrega de una mercancía, sino el revelamiento de un misterio profundamente humano, un rito más allá del sonido y la grafía, que propicie la creación de múltiples

sentidos y significados; es decir, el mediador debe ser además de un intérprete, un interpretante y así propiciar la construcción del sentido con voces, sensaciones , ritmos y pensamientos extraídos de la enciclopedia textual de cada participante y de la diversidad de textos que interactúan en los procesos de producción y comprensión textual. Leer será entonces escuchar el rumor de la vida y escribir conquistar la multiexpresividad de la voz, la letra, la imagen y el silencio.

Los colombianos tuvimos que esperar casi dos siglos para reconocernos como una sociedad multiétnica y multicultural, lo que significa no solo reconocer y aceptar las diferencias raciales y de género, sino también que entre nosotros conviven compatriotas que conjugan de muchas formas el lenguaje de la cultura oral, la letrada, la audiovisual y digital, cada una de las cuales configura formas muy particulares de conocer, sentir, hacer, gozar y sufrir. El libro debe seguir siendo la clave para construir los sentidos y significados con que se construye la

visión del mundo pero, igualmente debe posibilitar el acceso a las múltiples escrituras audiovisuales e informáticas. "No podemos negar que las actuales y próximas generaciones de niños (as) y jóvenes están entrando con consecuencias aún imprevisibles a nuevas formas de leer y escribir. Que nos plantean dificultades, que para resolverlas, ante todo hay que conocerlas. Si las ignoramos, no podríamos enfrentarlas y ellas seguirían, inconmovibles, obstruyendo nuestros esfuerzos, analizar y enfrentar lo real es muy duro. Pero resulta imprescindible

cuando se ha asumido la decisión de hacer todo lo posible para alcanzar lo necesario. Formar a todos los estudiantes como practicantes del lenguaje en sus diversos códigos.

Como quiera que los estudiantes de Lengua Castellana que acceden a la Educación Superior son hablantes nativos, corresponde al Docente-Asesor explotar, al máximo, el capital cultural acumulado por él y sus estudiantes. Como usuarios de la misma lengua materna, y no partir de la "tabula rasa" -como se experimentó, tiempo ha-, con los resultados, valorados, hoy, como

negativos. En términos de congelar, anulando, las Competencias Interpretativa, Argumentativa y Propositiva, y, con ellas, la Poética, la Textual y la Enciclopédica. Tanto más cuanto se condenó la afición a la lectura, "cortándose las alas al Imaginario, a la inventiva y a la capacidad de innovación. Instalándose en la rutina desesperanzadora de repetir, hasta la fatiga, lo que los otros, ya, han dicho y hecho.

Con relación a la comprensión del discurso argumentativo es evidente la dificultad que se detecta en los

estudiantes. A escala universitaria y aun profesional, para comprender y producir un texto argumentativo, como un Ensayo. Que constituye la modalidad textual de uso preferencial en el ámbito académico y científico. Entre las dificultades específicas que se encuentran en la comprensión y producción de un texto argumentativo, podemos citar. Desconocimiento de la organización e la superestructura de esta tipología textual, como también, el desconocimiento de los diferentes modos argumentativos y del efecto persuasivo de la argumentación.

En síntesis planteamos una propuesta pedagógica de la producción y comprensión textual en la Universidad Santiago de Cali. Que sea gestora de prácticas holísticas, integradoras, e interdisciplinarias. Que no se restrinja a unos cuantos cursos, que reconozca a la biblioteca, como el lugar de encuentro con el legado de la humanidad. A través de múltiples lógicas y sea la palanca del conocimiento; que se situé más allá de los esquemas y la instrumentación. Que fomente y valore la heterogeneidad de géneros discursivos en que los hombres y

mujeres se expresan. Se articule a las actividades de teatro, poesía, cuento, música y demás espacios de expresión que se vivencian en el interior del aula. Para que así mediante la integración de esfuerzos y recursos podamos conjugar los verbos hablar, escuchar, leer y escribir. En sus diversos códigos, del lado de la vida ciudadana, de la diferencia cultural; para que nuestros (as) jóvenes sean hombres y mujeres libres, ciudadanos y ciudadanas de un mundo en donde la diversidad lingüística sea tan importante como la biodiversidad” (Ferreiro E, 2001)

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

El texto anterior se aprobó por todo el Grupo

Se propuso a los profesores 1, 3 y 6 para preparar materiales sobre La justificación del Programa

Siendo las 6.30 de la tarde se dio término a la reunión

Agosto 18 del 2004

Acta 030

Asistencia 9

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se revisaron nuevamente los objetivos del Programa y se puso en consideración la justificación del Programa teniendo como base el siguiente documento. Sustentado por el profesor 3 en el cual se resumieron algunos apartes de la noción de texto y la lectura como producción recogida en el objeto de estudio del diseño. Los trabajos presentados por los estudiantes en la prueba

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

diagnóstica en los cuales se demuestra que los estudiantes no son poseedores e una concepción de lectura creativa y productiva.

El profesor 1 interviene y dice. Los estudiantes deben ser concientes del porque de un Programa de comprensión y producción textual en la Universidad. Creo que se requiere de una sustentación del ciclo de formación básica y asumir las reflexiones en las cuales la lectura y la escritura son diferentes en la Universidad. Por la complejidad de los textos la naturaleza de los mismos. La importancia de aprender a partir de la lectura y la escritura y su aplicación en la investigación

La justificación del Programa

El proyecto de formación permanente en comprensión y producción textual se propone persuadir a sus participantes para que se aproximen a diversas modalidades expresivas, según su función e intención. Además los invita a aprehender a conocerlas, enfrentándolas y confrontándolas, vía

superación. Privilegiando y desarrollando la inmersión total en la lengua del participante, desde su enciclopedia o capital cultural acumulado. Al reivindicar el carácter protagónico del Docente de Lengua Castellana en el campo epistémico. En tanto que, de una parte, va a explotar, de modo racional, lo que el hablante ya sabe, y como “hablante nativo” y, de otra, las producciones del aprendiz —realizadas y supervisadas en forma progresiva- desde la lengua como elemento base para la exploración, la producción y la valoración crítica de todo proceso educativo.

Hablar de lectura dentro del contexto académico, nos remite al concepto de leer para aprender, con el cual se reconoce la esencia del proceso lector. Éste a su vez, nos conduce a un pensamiento reflexivo, analítico y crítico, por parte de un lector autónomo e independiente. Que finalmente responsable de su propio aprendizaje. La comprensión de lectura debe entenderse como un proceso estratégico, en el cual se involucra activamente el lector para conseguir un propósito. Que en términos generales tiene que ver con la construcción de los significados del

texto. Además, con la integración semántica de dichos significados, que el lector elabora de un modo coherente, sin olvidar la unidad textual. Es precisamente cuando se ha llegado a la construcción de este modelo cuando podemos decir que ha habido aprendizaje. Es necesario que el lector asuma el control, la supervisión y evaluación permanente de su propio proceso de comprensión. Esto le permite saber qué es lo que necesita para comprender. Qué está pasando mientras lee.Cuál es su estado de comprensión en los aspectos epistémico, relacional y

físico que contextualizar y asimilar su producción de significación como lector. (López, 2003)

El curso de Comprensión y Producción Textual se presenta como una respuesta a las necesidades de formación del profesional del nuevo milenio. Caracterizado por los vertiginosos avances científicos y tecnológicos de la información. En este proceso de sistematización del mundo, el lenguaje está presente en todas sus dimensiones, determinando el desarrollo humano, social y cognitivo del individuo. Desde este marco de referencia, el nuevo

profesional se ve obligado a comprender, analizar y asimilar el lenguaje de la ciencia. Para poder expresar los conceptos, la lógica y los conceptos de funcionamiento de la disciplina científica. Por lo tanto, este nivel de conceptualización exige un alto dominio del lenguaje que permita adquirir, transformar y generar nuevos conocimientos.

Los hablantes nativos de Lengua Castellana nos enfrentamos, hoy, a un bombardeo permanente de información. A un variado repertorio de lenguajes y códigos (textuales, lógicos, informáticos, icónicos,

televisivos) derivados del desarrollo de la ciencia, la tecnología y el mestizaje cultural. Que nos exigen un proceso de asimilación y manejo de los mismos, para no caer en desinformación y, lo que es peor, contra-informados. Razón tiene EM. Ciorán al afirmar: “*No se habita un país; se habita una lengua. Esa es la patria y no otra cosa*” (1989). En ocasiones, confundidos, creemos que los lenguajes, las tecnologías o los medios causan los problemas que, a diario, enfrentamos. Pensamos, en otros momentos, que basta con aprender a usar el computador,

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

navegar en Internet y llevar el multimedia al aula para resolver nuestros problemas. Así, dejamos de lado caminos posibilitadores de nuevos sentidos por conocer y experimentar.

El profesor1. Intervino diciendo que tenía que ver con una idea que se relaciona con la naturaleza de los procesos de lectura y escritura en la universidad. Que en el momento se vislumbraba como la búsqueda de un modelo de procesamiento de textos que contribuyera al crecimiento académico de los estudiantes y de la calidad académica como tal.

La justificación del Programa fue aprobada.

Se encargó a 1,3 y 6 para presentar una propuesta sobre los contenidos del Programa.

Siendo las 6:30 de la tarde se dio término a la reunión.

Agosto 31 del 2004

Acta031

Asistencia 9

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se presentaron las correcciones y adiciones recomendadas al Programa Formativo en Comprensión y Producción Textual. Se procedió a dar una discusión sobre los objetivos propuestos para la totalidad del diseño; para cada uno de los semestres y los objetivos específicos.

El profesor 5 dice. El objetivo general ya esta discutido desde las primeras reuniones. Hay necesidad de aclarar que significa eficiencia en el contexto en que los estudiantes se encuentran inscritos. Ellos están en un Universidad y requieren corregir deficiencias para enfrentar textos académicos complejos de naturaleza argumentativa, expositiva, aprender a hacer informes, a sintetizar y sobre todo aprender a asumir los textos como fuentes de conocimiento. Otra cosa es que para cada conjunto de problemas evidenciados en la prueba diagnóstica hay necesidad de determinar un objetivo específico.

Objetivo general del Programa de Comprensión y Producción Textual.
Convertir a las, y los jóvenes universitarios Santiaguinos eficiente lectores y productores de textos.

Este objetivo fue sustentado por 3 por la calidad de lo planteado y la claridad y la orientación al los estudiantes

Primer semestre

Contextualizar la lectura y la escritura en el hacer académico universitario, desde el inicio de la titularidad, con el concepto de *leer y escribir para aprender*, que remita al estudiante a un pensamiento reflexivo, analítico-crítico como activo buscador de razonamientos en los textos que interviene y escribe, autónomo e independiente y finalmente responsable de su propio aprendizaje

Objetivos específicos del Programa de Comprensión y Producción textual

Primer semestre

3 Propone que debe haber una correspondencia entre lo que se demostró en la prueba diagnóstica en cada uno de sus variables

- **Identificar con el estudiante el desarrollo de sus dinámicas de comprensión y producción textual.**
- **Demostrar porque la lectura y la escritura es diferente en la universidad.**
- **Hacer uso conciente de los códigos que ofrece la Lengua Castellana, en la comprensión y producción textual.**
- **Orientar las competencias comunicativas del estudiante hacia la Comprensión y Producción Textual, como estrategias**

fundamentales para una formación permanente.

- **Dotar a los estudiantes de las técnicas de estudio. Aprender a aprender**
- **Ejercitar a los estudiantes en las herramientas de la escritura en el desempeño académico**

Objetivo general del programa de Comprensión y Producción Textual segundo semestre.

Ejercitar con el objeto de apropiar el dominio de competencias textuales mediante múltiples talleres y

dinámicas de planteo y solución de problemas de comprensión y producción textual en el trabajo académico universitario en función de la creación y la acción de autoaprendizaje.

Objetivos específicos del Programa de Comprensión y Producción textual para el segundo semestre

- **Establecer la trascendencia de la lectura y la escritura en la formación profesional.**
- **Reconocer el carácter interactivo del texto escrito.**
- **Identificar y analizar el nivel**

enunciativo textual, a partir de la situación de comunicación que genera la estructura del texto escrito.

- **Planificar la construcción de textos en las estrategias macroestructurales**
- **Establecer y analizar las relaciones macro estructurales o ideas de base que dan cuenta de la organización global de la información del texto.**
- **Ejercitar y analizar la intertextualidad de una construcción textual.**
- **Apropiar los recursos de**

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

adecuación discursiva en los textos narrativos, expositivos, descriptivos y argumentativos.

- **Reconocer y analizar los diversos modos argumentativos.**

La versión consignada aquí constituye la versión final después de mediar un largo proceso de discusión, los objetivos específicos son propuestos desde el enfoque basado en el contenido. Las necesidades de los estudiantes en el desempeño académico. Se encargo a 3 y 4 para preparar materiales sobre la justificación del programa.

Siendo las 6.30 de la tarde se dio término a la reunión.

Septiembre 22 del 2004

Acta 032

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Asistencia 9

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Fueron discutidos los contenidos temáticos del Programa Formativo de los cuales quedaron aprobados los contenidos del Programa. Aquí debe haber una relación muy directa con la prueba diagnóstica y sus resultados. Allí se expresan las deficiencias con claridad las necesidades formativas y las soluciones tienen que salir de los materiales que tenemos en las visiones de los profesores y el estudio sobre el objeto de estudio del diseño.

El profesor 9 sustenta. Hemos estado trabajando sobre los contenidos y el orden en que estos deben ser impartidos y me parece que aquí no hay mucho que inventar. El orden de los contenidos está dado desde que se realizó la prueba. Primero la confrontación de los resultados de la prueba, allí hay que pactar con ellos. Posteriormente los procesos de enunciación y luego la construcción de significados, la intertextualidad hasta llegar al ensayo. La profesora 3 complementa. Se hace un recorrido general que luego se reitera en el segundo semestre hasta llegar al ensayo como prueba final

Este acuerdo se aprobó

1. Presentación del Programa
2. Procesos de enunciación: escuchar, hablar, leer y escribir.
3. La construcción de significados en la lectura y la escritura.
4. Lectura y escritura en la educación superior.
5. Concepto de Texto. Unidades discursivas. La lectura como producción de sentido. Distinguir temas y argumentos. Tipología de los hechos de sentido. La intertextualidad como producción dilógica entre textos y lectores.
6. Leer para aprender. Estrategias: cognitivas y meta cognitivas.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

7. La intertextualidad su aparición en la micro estructura textual o de cohesión -, y conceptuales – o de coherencia-, la elaboración de inferencias, de identificación o reconstrucción de las ideas modales del texto, elaboración de informes. El informe, el resumen, la síntesis.
8. Las adecuaciones textuales. Manejo de actos del aula. La pertinencia textual. Recursos morfosintácticos.
9. Relaciones súper estructurales: El trabajo intelectual y la elaboración del discurso escrito. Partes del discurso. Talleres de análisis y de producción textual.
- 10.El Ensayo: tipos de Ensayo. Características textuales y discursivas del Ensayo.

El profesor 6 Describió que en el trabajo de la comisión encargada de la elaboración de contenidos se tuvo en cuenta las aportaciones de de los cuatro enfoques a partir de los resultados de la prueba diagnóstica
Segundo semestre

- 1. Introducción al curso y presentación del Programa.**
- 2. La visión dialógica del lenguaje.
Taller de sensibilización:
diferentes versiones de un cuento.**
- 3. Relaciones enunciativas:
Situación de comunicación.
análisis, de reconstrucción y de**

producción.

- 4. El trabajo de investigación en el nivel enunciativo del discurso.**
- 5. El texto escrito y su carácter interactivo.**
- 6. El texto y las relaciones referenciales: la cohesión gramatical y léxica. La coherencia textual. Talleres de análisis, de reconstrucción y de producción.**
- 7. El texto y las relaciones macro estructurales. El proceso de la información y el proceso de expansión textual. Análisis, de reconstrucción y de producción.**
- 8. El discurso oral y escrito en el**

trabajo universitario. Informes, proyectos y exposiciones teniendo en cuenta el nivel enunciativo del discurso. Talleres de producción.

9. El poder del discurso y el poder persuasivo de la argumentación.

**10. los modos argumentativos y los procesos del pensamiento
Exposiciones y talleres de análisis.**

11. La coherencia del razonamiento. Talleres de análisis.

Los contenidos temáticos del Programa fueron aprobados. Se

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

encargó de la redacción de la Metodología del Programa a 1 y 2.

Siendo las 6:30 de la tarde de concluyó la reunión

Octubre 6 del 2004

Acta 033

Asistencia 10

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Se puso en consideración la metodología del Programa formativo teniendo como base el siguiente documento. Se señaló que la mayoría de las aportaciones habían sido extraídas del enfoque basado en el proceso.

El profesor 6. Sustenta el documento diciendo. Lo más importante de la metodología es la implicación de los estudiantes. Para eso tenemos recursos en los cuales nos hemos preparado. La puerta de entrada es la confrontación de los resultados de la prueba diagnóstica y la presentación del Programa. El profesor 1 complementa el informe diciendo. En la metodología esta el como se desarrolla el Programa y yo afirmarí que se implementa a partir de los acuerdos con los estudiantes y su cumplimiento de manera creativa. La propuesta del taller es simplemente una consecuencia de este planteamiento.

A partir del trabajo en grupo, se presentan exposiciones evaluadas y revisadas entre los estudiantes. En este proceso analítico-constructivo, al jugar con el lenguaje, pone a prueba sus competencias comunicativas. Esta es la interacción propia de las prácticas en el aula. Allí descubre, el ritmo y el lenguaje interno de cada tipología textual. Práctica semiótica

que se verá reflejada en la producción de un ensayo como tipología discursiva argumentativa por excelencia.

La propuesta metodológica

El sistema de trabajo metodológico que se propone, parte de una confrontación de evaluación diagnóstica. Para caracterizar los estados iniciales y niveles de competencia acreditados por el participante. Esto es, valorar sus experiencias de lectura y escritura y el ya se sabe. Como aquello a lo cual se tiene acceso desde la vivencia,

tanto para potenciar los alcances y las configuraciones de la Enciclopedia Cultural del lector afectado por el texto. Como cualificar y cuantificar - en el tiempo y en el espacio- el tipo de Asesoría y Seguimiento Tallerista- Docente-Tallerista. que se debe implementar. Dicha prueba se ejecuta con el propósito de identificar el estado de desarrollo en los procesos de comprensión y producción textual de los estudiantes que ingresan a la Universidad.

Como se manifestó anteriormente, este proyecto de formación permanente en Comprensión y

Producción textual, propone como estrategia pedagógica el taller, entendido como el proceso de interacción educativa que supera los métodos tradicionales y la reproducción de saberes, en función de la creación, la acción de autoaprendizaje y el trabajo cooperativo, en el que entran en juego las singularidades de los estudiantes en interacción con las otras subjetividades tanto de sus docentes como de sus pares académicos.

La modalidad del Curso se basa en el seminario-taller. Como práctica de la

pedagogía interactiva, se privilegia el trabajo en grupo, se fomenta el intercambio entre pares académicos de los trabajos escritos individualmente para su lectura y evaluación críticas, con miras a potenciar la razón argumentada, pensando siempre en perspectiva de publicación, convirtiéndose el autor en evaluador y viceversa, creando espacios para dar la oportunidad a cada estudiante de analizar, explorar y discutir los diferentes talleres de sensibilización, de reconstrucción y de producción que se plantean. Los resultados de cada Taller se exponen

ante el grupo en general, para complementar los análisis, sacar conclusiones y, con la orientación del profesor, lograr la conceptualización de las categorías, y hacer conscientes los procedimientos que, de manera gradual, allí se trabajan.

El Programa de comprensión y producción textual tiene su mejor complemento en las asesorías individuales en las cuales el asesorado establecerá un dialogo con el docente sobre sus problemas y vacíos conceptuales e instrumentales; se hará seguimiento de talleres y ejercicios de aplicación frente a

problemas específicos y se procesaran reflexivamente los borradores de trabajo de las carpetas de los estudiantes. La Pedagogía Interactiva sirve de fundamento para la realización del curso bajo la modalidad del taller. A partir del trabajo en Grupo, se presentan exposiciones evaluadas y revisadas entre los pares académicos. En esta etapa analítico-constructiva, al jugar con el lenguaje, poniendo a prueba sus competencias comunicativas, en la interacción propia de las practicas descubre, por si mismo, el ritmo y el lenguaje interno de cada tipología

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

textual. Práctica semiótica que se verá reflejada en la producción de un ensayo como tipología discursiva argumentativa por excelencia.

La propuesta metodológica fue aprobada

Se rindió un informe por parte de los profesores 1, 2, y 3 que asistieron a la reunión de los ECAES al que fueron convocados por la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle de la participación del Grupo de Ciencias de Lenguaje en los documentos oficiales de Instituto para el Fomento de la Educación Superior ICFES saliendo en el boletín oficial del instituto.

1 Presentó la siguiente propuesta en el cual el Grupo de Ciencias del Lenguaje enviara una carta que orientara los directores de Programa. Se encomendó la redacción de la carta a los profesores 1y 3.

Santiago de Cali, diciembre 20 de 2004
VC-266-05

Doctor

Director Programa de Administración y Gestión

Universidad Santiago de Cali

La Vicerrectoría y la Facultad de Educación de la Universidad tienen el firme propósito de desarrollar en la comunidad académica las metas de formación presentadas en el Acuerdo N° 03 de Abril 2 de 2003, del Consejo Superior Universitario, que en su parágrafo 4.5 dice: "*Ofrecer oportunidades curriculares tendientes a la formación para el aprendizaje autónomo y el desarrollo de*

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

competencias argumentativas, interpretativas, investigativas, propositivas y comunicativas, que le permitan el uso adecuado de la información y la transferencia de conocimientos.”

En otro documento de la Vicerrectoría, publicado en Septiembre del año 2003, se afirma: *"Existe un conjunto de factores que hacen de la docencia una forma de liderazgo intelectual y cultural, convalidable por la sociedad que lo encuentra deseable y legítimo. Cada vez se reconoce más nítidamente que la vida cultural y la calidad académica de la universidad tienen particularmente en los docentes sus principales dinamizadores y promotores.* Esto tiene como consecuencia propiciar la creación de espacios y escenarios de participación y encuentro deliberativo de profesores y estudiantes en un **Programa de Comprensión y Producción Textual.**

Por otra parte, el Consejo Académico mediante la resolución CA 07 de Diciembre 2 de 2002 establece los lineamientos pedagógicos y curriculares para la definición y reforma de los programas de formación de pregrado de la Universidad Santiago de Cali¹⁸. Y específicamente en el Art. 16 ordena: *“Los programas curriculares deben involucrar dentro del plan de estudios, sin valoración de Créditos Académicos, los cursos obligatorios de ley tales como: Constitución Política de Colombia, Deporte Formativo, Proficiencia en Idioma Extranjero y Proficiencia en Español.”*

En el informe de los resultados de los ECAES se pone en evidencia el bajo rendimiento en habilidades de comprensión de lectura en los estudiantes de últimos semestres. Por tal razón el Ministerio de Educación, concededor del papel que cumplen la lectura y la escritura en la formación de profesionales, recomienda a las universidades el desarrollo de esfuerzos, entendidos como acciones que deriven de la malla curricular.

Siguiendo estas recomendaciones, desde hace cinco semestres (4), la Universidad encomendó a un grupo de docentes vinculados a ella, con formación académica en Lenguaje y con amplia experiencia en docencia universitaria, la elaboración de un

¹⁸ Política Universitaria N° 6, Artículo 16, pág. 32

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Programa de Comprensión y Producción Textual, de acuerdo con las exigencias del Nuevo Pénsum Académico.

El **Programa de Comprensión y Producción textual** parte de una evaluación diagnóstica en las competencias y desempeños de los estudiantes que se inscriben en todos los programas de pregrado. Los resultados de dicha valoración se implementan como insumo para el diseño curricular y, a su vez, le aporta a la investigación de seguimiento de la calidad académica, que adelanta el Grupo de Ciencias del Lenguaje, en beneficio de la formación básica¹⁹ del estudiante.

La Vicerrectoría y la Facultad de Educación solicitan la presencia y la participación activa de los docentes, especialmente de primer y segundo semestres, en el Diplomado de Comprensión y Producción Textual, espacio académico donde se propicia el aprendizaje desde la autonomía del estudiante en la transformación de las competencias lingüísticas en desempeños académicos.

Así, damos cumplimiento a lo ordenado por el Consejo Académico²⁰ con respecto a la Evaluación de Proficiencia en lectura y escritura; y se programa la materia de **Comprensión y Producción Textual** con una intensidad de tres (3) horas semanales, durante los dos primeros semestres. Los directores de los programas académicos deben: insertar la nueva materia en la malla curricular, articular los contenidos programáticos con la nueva asignatura y orientar el colectivo docente en torno a los propósitos formativos de esta nueva asignatura.

Finalmente, invitamos a realizar todas las aclaraciones pertinentes a este propósito directamente con los docentes del Grupo de Ciencias del Lenguaje: Germán Giraldo Ramírez y Gladys Zamudio Tobar,

¹⁹ Política universitaria N° 6. Pág. 30

²⁰ Resolución CA 05 de Diciembre 10 de 2004

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

profesores de Dedicación Exclusiva, en las Facultades de Educación, ext. 105, y Comunicación Social y Publicidad, ext.108; en la Sala de Investigaciones, ext. 455, o en los teléfonos 3155141201 y 3103596851. Email: gegilra@latinmail.com gzamudio@usc.edu.co

Gracias por su atención y oportuno diligenciamiento a las orientaciones consignadas en la presente.

De ustedes atentamente,

Vicerrector

Se dio fin a la reunión a las 6:30 de la tarde

Octubre 20 de 2004

Acta 034

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Asistencia 10

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se atendió a una discusión sobre la evaluación en el Programa Formativo en Comprensión y Producción Textual en la fase de diseño del Programa que consiste en la siguiente propuesta

La Evaluación.

La comisión sustentó que se mantenía la postura metodológica del texto producto del proceso pero que las normas de la Universidad eran muy estrictas al determinar fechas y plazos máximos para la entrega de notas a los docentes so pena de sanciones disciplinarias

El profesor 4 informa. En la comisión que redactamos la parte correspondiente a la evaluación hemos recogido las experiencias comentadas en el Grupo así como lo que hemos recogido de las experiencias de confrontación con los estudiantes. No podemos partir de una nota cuantitativa. Sino de la concientización de los problemas.

Ahora no hemos preguntado qué es evaluar el proceso. Es partir de los problemas y valorar las acciones para solucionarlos. Esto se ve en los borradores y carpetas de trabajo. En los procesos de corrección en el interior de los grupo de trabajo y en la manera como se panifica, textualizan y se corrigen los textos.

Primer semestre

La evaluación diagnóstica será el punto de partida del curso, se centra en el progreso individual del estudiante con relación a la apropiación de las estrategias discursivas y en la participación activa en cada una de las actividades desarrolladas a lo largo del seminario-taller. En este orden de ideas los estudiantes, deben acreditar sus trabajos escritos con los borradores e informes previos a los textos que presenten como acabados. Se evaluarán los siguientes aspectos:

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- **Construcción de los significados**
- **El desarrollo de la intertextualidad**
- **La adecuación textual**
- **La organización textual**

Los recursos morfosintacticos

- 1. Informes y borradores
30% (Asesorías personales)**
- 2. Trabajos y Talleres 40%**
- 3. Trabajo Final 30%**

Individual Segundo semestre

La evaluación del Curso se centra en el progreso individual del estudiante con relación a la apropiación de las estrategias discursivas y en la participación activa en cada una de

las actividades desarrolladas a lo largo del seminario-taller. En este orden de ideas los estudiantes, deben acreditar sus trabajos escritos con los borradores, e informes previos a las entrevistas de asesoría, a los textos que presenten como acabados. Se evaluarán los siguientes aspectos:

El Curso se evaluará teniendo en cuenta la participación del estudiante en cada una de las actividades desarrolladas durante el curso y en la secuencia del proceso de producción del ensayo como taller final. Se evaluarán los siguientes aspectos:

- 1. Participación 30%**

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

2. Trabajos y Talleres 40%

3. Trabajo Final 30%

La propuesta de la evaluativa para ambos semestres del Programa formativo, fue aprobada se propuso una comisión con la finalidad de determinar las lecturas, obligatorias, básicas y complementarias. 2 y 3.

Se leyó y aprobó la carta encomendada a 1 y 3 cuyo texto final fue el siguiente

Santiago de Cali, diciembre 16 de 2004
Doctora

Decana Facultad de Educación
Universidad Santiago de Cali
Bloque 2 Piso 1
La Ciudad

La Vicerrectoría Académica, en el primer semestre del 2003, con la misión de elaborar un Programa de naturaleza formativa que permita hacer de los jóvenes universitarios eficientes lectores y productores de textos, creó el Grupo de Ciencias del Lenguaje, integrado por docentes de diferentes facultades con pregrado y postgrado en la enseñanza de la lengua, la lectura y la escritura. Se trata de un grupo de estudio, de discusión e investigación en procesos y competencias académicas así como en la evaluación de la comprensión y la producción textual en la universidad.

Este colectivo de docentes propone un programa en Comprensión y Producción textual, con el fin de mejorar las competencias lingüísticas, discursivas y comunicativas tanto en los docentes como en los estudiantes universitarios.

El Programa será integrado al pénsum de cada instancia académica, desde las siguientes perspectivas:

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

La implementación del Nuevo Currículo como un sistema de créditos reclama la autonomía²¹ en los estudiantes inscritos en los diferentes programas de pregrado; la flexibilidad, que permite la participación en comunidades académicas a partir de su propio ritmo de aprendizaje, vinculándose de manera interactiva en la búsqueda de soluciones a las problemáticas locales, nacionales e internacionales; y la pertinencia, que se materializa en el diseño de preguntas problemáticas, la asociación de perfiles académicos y profesionales, con ejes transversales y multidisciplinarios, que resultarían altamente inconsistentes sin un desempeño adecuado en lectura y escritura de textos académicos universitarios.

La lectura y la escritura tienen una significación diferente en la universidad porque la información circundante en los medios académicos es extensa y requiere de capacidad para discernir sobre ella y utilizarla en beneficio de la formación profesional. Estas prácticas académicas constituyen un instrumento de aprendizaje, pues en el ejercicio activo de sus procesos se conquistan un conjunto de habilidades que hacen significativo el conocimiento.

La comprensión y la producción textual constituyen un medio indispensable para el intercambio de saberes en las comunidades académicas. El desarrollo de la lectura y la escritura permite la adquisición de desempeños tales como el resumen, la síntesis, la identificación de conceptos, la extracción de ideas, la identificación de temas, la configuración de posturas teóricas, la formulación de hipótesis, entre otros. Además, esta formación facilita el aprendizaje de recursos metacognitivos mediante los cuales se fortalecen estrategias intratextuales, intertextuales y el saber aprender.

Los estudiantes que ingresan a pregrado provienen, la mayoría, de colegios donde la práctica de la lectura y la escritura gira en torno a los textos narrativos dados sus propósitos formativos, dejando de lado diversas tipologías textuales como las expositivas y argumentativas en las que se edifican las competencias discursivas en el intercambio textual universitario. En las comunidades académicas la relevancia de la productividad textual es altamente significativa, en tanto que la producción científica se confronta a través de textos.

La Universidad Santiago de Cali a través de su Consejo Académico en la Resolución CA 05 de diciembre del 2004²², establece los lineamientos pedagógicos y curriculares para la definición y reforma de los programas de formación de pregrado de la Universidad Santiago de Cali. En dicha resolución se establece la prueba de Proficiencia en lectura y escritura que, en caso de no ser aprobada, tiene como consecuencia que el estudiante debe cursar “sin valoración de créditos académicos” dos semestres de

²¹ que permita la configuración de su propio ritmo académico en los espacios que el currículo le brinda (la biblioteca, la hemeroteca, la asesoría, el trabajo en grupo, la aplicación de prácticas, la elaboración de informes, entre otros)

²² basado en la resolución NO. CA -07 de diciembre 2 del 2002

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

Comprensión y Producción textual con una intensidad de tres horas semanales. Por lo tanto, la asignatura debe ser incluida en la malla curricular correspondiente al período 2005b como una solución brindada por la Universidad frente a la demanda de los textos académicos universitarios.

El grupo de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Educación, evaluará a todos los estudiantes que se matriculen en la vigencia académica 2005b y de acuerdo con los resultados diseñará un programa encaminado a la resolución de las falencias evidenciadas en la prueba inicial y rendirá informes periódicos al Consejo Académico, a los Consejos de facultad, a la Vicerrectoría, estudiantes, docentes y directores de programa con la finalidad de mantener y dar cumplimiento a una investigación de naturaleza evaluativa en torno a la acreditación de alta calidad.

En consecuencia, se ha programado el Diplomado en Comprensión y Producción Textual para docentes interesados en el mejoramiento de los desempeños lectores y escriturales.

En donde esperamos una amplia participación de los docentes que laboran en el programa que usted dirige especialmente de aquellos que participan de los primeros semestres.

Finalmente, invitamos a realizar todas las aclaraciones pertinentes a este propósito directamente con los docentes del Grupo de Ciencias del Lenguaje: Germán Giraldo Ramírez y Gladys Zamudio Tobar, profesores de Dedicación Exclusiva, en las Facultades de Educación, ext. 105, y Comunicación Social y Publicidad, ext.108; en la Sala de Investigaciones, ext. 455, o en los teléfonos 3155141201 y 3103596851. Email: gegilra@latinmail.com
gzamudio@usc.edu.co

Gracias por su atención y oportuno diligenciamiento a las orientaciones consignadas en la presente.

Grupo de Ciencias del lenguaje

1
Coordinador

Copia: Dr. – Vicerrector

La carta se aprobó con la advertencia según la cual la carta debía de llegar después de la carta del vicerrector a cada uno de los directores de Programa.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

A las 6.30 de la tarde se termino la reunión.

Noviembre 17 del 2004

Acta 035

Asistencia 10

Después de aprobar y corregir el acta anterior

El Profesor 1. Leyó el acta anterior e informo sobre los resultados de la capacitación de docentes se presentaron 36 docentes al Diplomado y terminaron cumpliendo el objetivo de escribir un ensayo publicable 27

El profesor 3 solicito a los miembros del Grupo que los textos para leer en clase debían de haber sido ya trabajados para que las lecturas obligatorias contaran con una garantía basada en la experiencia de los docentes del Programa. Existen tres clases de bibliografía. Bibliografía en clase. Corresponde a un conjunto de lecturas que aparecerán como materiales de lectura obligatoria y su estudio y racionalización en clase que son las siguientes:

Primer semestre

Giraldo Ramírez German.2004 El
comportamiento lector de los

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

estudiantes de educación media en Colombia

**Henao Mejia Oscar Hablar leer y
escribir en la escuela.**

La artesanalidad del texto académico.

Vicente Peñaranda Garrido

Segundo semestre

De Bono Edgar Aprender a pensar.

Zuleta Estanislao Sobre la lectura.

**Álvarez Jaramillo Carlos La escritura
de ensayos**

**Se dio aprobación a la propuesta de
bibliografía**

Se encomendó 1 y 3 escribir una bibliografía básica y otra complementaria par ser incluida en el programa no se hizo colectivamente por que se carecían de los datos bibliográficos básicos

Bibliografía básica

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

BAJTIN, Mijail. El problema de los Géneros Discursivos. En: Estética de la Creación Verbal. Méjico: Siglo XXI, 1989. p.249 -293

CABALLERO, Elizabeth. Estudio de la Variación del Significado en el Discurso Oral y Escrito. En: Cuadernos Maestría en Lingüística. Cali: Universidad del Valle, 1995

MARTJNEZ, Maria Cristina. Comprensión de Lectura y Comunicación del Saber. Cali: Universidad del Valle, 1993

_____. Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación en América Latina. Artes Gráficas de la facultad de humanidades Universidad de valle.

ONG, Walter. Oralidad y Escritura. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1997

VAN DIJK, Teun. Texto y Contexto. Madrid: Editorial Cátedra, 1980
 _____ Estructuras y Funciones del Discurso. México: Siglo XX, 1980

_____ La Ciencia del Texto. Barcelona: Editorial Grijalbo, 1989

VYGOTSKI, L.S. El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Editorial Grijalbo, 1989

Vygotsky, Lev, Pensamiento y lenguaje, Barcelona: Paidós, 1995

Complementaria

- ALVARADO; Sara Victoria y Otros. Enfoques de la Investigación en Ciencias Sociales, CINDE, Módulos 1, 2, y 3 de Medellín, 1990
- APORTES, La escritura en la formación de maestros investigadores, revista # 51, Bogotá, Editorial Dimensión Educativa, 1997.
- BRIONES, Guillermo, Métodos y Técnicas de la Ciencias; Trillas. México 1986.
- BRUNER, Jerome, Actos de significado, Alianza , Madrid, 1991

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del lenguaje
 Actas de las reuniones

- BUSTAMANTE, Zamudio Guillermo, y otro, Entre la lectura y la escritura, Editorial Magisterio, Santa fe de Bogotá, 1997.
- CASSANY, Daniel, Describir el escribir, Piados, Barcelona, 1993.
- CHARTIER, Robert, Guglielmo Caballo. Historia de la Lectura en el Mundo Occidental, Taurus. Madrid, 1998.
- ECO, Umberto, Los límites de la interpretación, Lumen, Barcelona, 1992.
- HABERMAS. Jünger, Teoría de la acción comunicativa I Taurus, Madrid, 1980.
- Instituto Para el Fomento de la Educación Superior. La prueba de lenguaje . Santa fe de Bogotá. 2002
- JURADO, Fabio y Bustamante Guillermo, los procesos de la escritura, Editorial Magisterio. Santa fe de Bogotá. 1997.
- MARTINEZ, María Cristina, Análisis del discurso, Universidad del Valle, Facultad de Ciencias Humanas. Cali, 1994.
- MARTINEZ, María Cristina, La construcción discursiva de la realidad , Escuelas de Ciencias del lenguaje Universidad del Valle,. Cali, 1994.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares, de la Lengua Castellana. Santa fe de Bogotá. 1998
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estandares de calidad en lengua castellana . Santa fe de Bogotá. 2002
- PÉREZ , Mauricio y Bustamante Guillermo. Evaluación escolar, resultados o procesos, Editorial Magisterio, Santa fe de Bogotá. 1996.
- PERKINS, David, Un Aula para pensar, Aique, Buenos Aires. 1997.
- Rincón Bonilla, Gloria, El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en la educación primaria Escuela De Ciencias Del Lenguaje. Universidad del Valle.1999.
- TAYLOR, S.J. y Bogdan, R, Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación, Piados, Barcelona, 1990.
- SMITH, Frank, la comprensión de lectura: Un enfoque psicolingüístico, Trillas, México. 1983.
- TEREROSKY, Ana, Aprendiendo a escribir, De. Horsiri, Barcelona. 1992.
- VAN DIJK, Teun, Estructuras y funciones del discurso, Siglo XXI. Editores, México. 1989.
- Van Dijk Teun, La ciencia del texto, ediciones Paidós Barcelona 1989

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del lenguaje
Actas de las reuniones

- VYGOTSKI, L.S. (1931). El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores, Crítica, Barcelona, 1989.
- WERTSCH, J.V. Cultura, comunicación y cognición, Piados, Barcelona. 1988.

Febrero 7 del 2005

Acta 036

Asistencia 9

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se recordó que nos encontrábamos en la última fase de la investigación en la cual el objetivo específico era implementar el Programa. Los objetivos de la implementación son los siguientes.

- Implicar efectivamente a los estudiantes mediante un proceso de concienciación de sus dificultades para leer y escribir textos de naturaleza argumentativa
- Lograr acuerdos a partir de la presentación del Programa formativo.
- Realizar las evaluaciones de seguimiento del Programa.
- Recoger informes de los profesores sobre aspectos puntuales del Programa tales como la metodología, la evaluación, las lecturas obligatorias y la evaluación.
- Realizar una valoración del Programa formativo de parte de los estudiantes del Impacto del Programa formativo a través de una entrevista semiestructurada una vez concluya el proceso de implementación

La tarea ahora consiste en recoger las opiniones de los estudiantes sobre la prueba diagnóstica de las cuales se dejaron por escrito las siguientes:

- a) El texto del editorial del periódico el TIEMPO es bastante fácil pero fue una sorpresa que nos dijeran que teníamos que escribir un artículo sobre su contenido, nadie estaba preparado.
- b) El texto trata muchas cosas al mismo tiempo y es difícil dar cuenta de la totalidad
- c) A uno le parece el periódico dice lo mismo pero plantea cosas de fondo.

- d) De manera improvisada es muy difícil escribir algo sobre un tema tan basto.
- e) La mayoría de los estudiantes no sabemos organizar un texto.
- f) Hay cosas en la evaluación con que los estuadires no contábamos. Como es las citas y la critica
- g) Los estudiantes no estamos preparados para relacionar lo que leemos con otros textos
- h) Escribir en la Universidad es muy complicado por que hay que ser critico y científico.
- i) La preparación recibida durante la educación no se preocupa por la escritura de textos argumentativos
- j) No sabíamos que los textos hay que planificarlos, escribirlos y corregirlos

Se solicito a los asistentes los informes solicitados y encomendados a los docentes del Grupo de lenguaje con las conclusiones siguientes:

- Que el Programa de Comprensión y Producción Textual en la forma como fue presentado por los docentes del Programa cuenta con la colaboración y la implicación de los estudiantes con niveles de motivación muy positivos para el desarrollo del Programa
- Existe conciencia y amplia claridad en la detección de sus necesidades y la inclusión y su registro en la llamada plataforma deliberativa propuesta por Walker(1989) en el método Naturista de diseño.
- El haber partido de una prueba diagnostica permitió tener un punto de partida más objetivo de las necesidades de los estudiantes y sirvió para el ejercicio de la toma de conciencia y de plataforma motivadora en el inicio del Programa
- La implicación de los estudiantes constituyo el cumplimiento de uno de los acuerdos más trascendentes en el proceso de diseño; el

Programa debía contar con la participación de los estudiantes desde sus puntos de vista y como sujetos depositarios de los objetivos del Programa

- Que los docentes nos comprometimos públicamente al desarrollo de un Programa con la colaboración de todos los implicados a partir de sus necesidades formativas y aportaciones en el rol que los distingue y caracteriza.
- La dinámica de la confrontación permanente con los actores más importantes y en el escenario específico del aula de clase, debe mantenerse cumpliendo los acuerdos, en los momentos, con los recursos acordados y la apropiación de los métodos y con los canales establecidos en este proceso de diseño.
- El estudio de caso que intentamos llevar a cabo dio cuenta de una actitud del Grupo de diseño en la que se hace más efectiva la relación con los estudiantes evidenciada en el respeto por los acuerdos pactados con ellos y los informes que se procesan en las reuniones del grupo. Se participa con mayor claridad en la investigación y se desarrolla con seguridad el modelo elegido

En general la opinión del Grupo de Ciencias del Lenguaje es que la evaluación diagnóstica cumple una función pedagógica determinante. Concienciar a los beneficiarios del Programa sobre sus dificultades al comprender y producir textos. Se señaló además que muchos estudiantes quieren ver su evaluación y recibir las evaluaciones de los docentes. Se propuso a cada docente hiciera un mínimo de dos asesorías personales en las cuales se mostraran a los estudiantes su prueba diagnóstica y tendremos una versión más personalizada de la participación de los estudiantes en la construcción del currículo

Siendo las 6: 30 de la tarde se dio por terminada la reunión

Febrero 16 del 2005

Acta 037

Asistencia 10

Después de aprobar y corregir el acta anterior

La reunión comienza con un informe del profesor 1. El Programa se implementó en todas las titulaciones en las cuales se comenzaba el sistema de créditos. Un total de quince titulaciones de pregrado en las cuales laboramos 8 docentes pertenecientes al Grupo de Ciencias del Lenguaje en veinte dos cursos diferentes. Tres de enfermería; 1 de medicina; 1 de Fisioterapia; 1 de fonoaudiología; 1 Terapia respiratoria; 3 de Derecho; 2 de Finanzas; 2 de Química; 5 de ingeniería; 1 de economía y 1 de educación. Se solicitó a los docentes recoger las opiniones de los estudiantes en tres sentidos dos de

manera colectiva y uno de forma individual como una información básica en el proceso de implementación del Programa.

a) Desde el punto de vista de lo que ofrecen los contenidos del Programa. b) A partir de las actitudes de los estudiantes frente a los objetivos propuestos en el Programa c) Frente a lo mostrado por la prueba diagnóstica. Apenas se calificara. Se propuso recordar la forma como se hacían las asesorías revisando el instrumento. Las constancias dejadas por los miembros del grupo son las siguientes.

- “Los estudiantes manifestaron no tener conocimiento sobre el contenido del concepto de formación básica al ser aclarado por el docente el concepto, hicieron saber al docente que sentían gran inquietud por lo que sería esta nueva etapa de su vida”
- Son conscientes de que se lee y se escribe muy mal.
- Reconocen que sin la lectura y la escritura es muy difícil el crecimiento académico
- Que no saben aprender de textos leídos, escritos y escuchados.
- Que los docentes de lenguaje son los más idóneos para tal propósito por su conocimiento del lenguaje y el manejo de los textos
- Los estudiantes no captan la magnitud de la lectura y la escritura en los procesos de investigación

- El marco teórico presentado a los estudiantes no fue recibido por los estudiantes con interés, los profesores realizamos una síntesis que fue reconocida como una materia propia de los docentes.

- Los objetivos del Programa fueron aceptados y comprendidos por los estudiantes, algunos manifestaron mucha inquietud por un método apropiado de estudio

- No existe unificación de criterios con respecto a los objetivos específicos, se desconocen los diferentes niveles de interpretación, no

existe el concepto de intertextualidad, no se evidencia las nociones de adecuación textual, coherencia, cohesión y pertinencia semántica, la totalidad poseer muchas dificultades en la composición escrita el dominio de los recursos morfosintácticos.

Se propuso realizar las asesorías personales para lo cual se diseñó el siguiente instrumento

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
Programa de comprensión y Producción Textual
ASESORIA PERSONAL

Fecha ----- Hora ----- duración -----

Nombre de la unidad evaluada -----

Objetivos de la asesoría -----

Recomendaciones -----

Tareas-----

Próxima asesoría -----

Asesor -----
 -

Estudiante -----

Firma -----

Después de sustentar ampliamente la importancia del seguimiento a través de dicho instrumento en el cual el Programa será seguido individualmente. El profesor 8 informa. La motivación en el Programa es buena a los estudiantes les ha gustado el dialogo que se ha establecido con ellos. También ven con simpatía las asesorias personales. La atención personalizada a partir de la evaluación diagnóstica y el propósito d escribir un ensayo digno del nivel universitario.

A las 6.30 se dio por terminada la reunión.

Marzo 2 del 2005

Acta 0038

Asistencia 10

Después de aprobar el acta anterior el profesor 1 recordó los objetivos de la reunión en relación con los informes sobre el seguimiento de la implementación del Programa. Solicito a los miembros del Grupo se diera un informe en la presente reunión sobre la visión de los profesores sobre la implementación de Programa y el informe sobre las asesorías personales. La propuesta fue aprobada se consignaron las siguientes intervenciones.

La profesora 3 En comunicación social hay mucho entusiasmo por el Programa. Creo que la expectativa va más allá de que ellos sean de Comunicación Social y que ellos deben aprender a leer y escribir con mucha eficiencia. La prueba y los comentarios y análisis hechos en clase han rodeado a la asignatura de mucha motivación y eso es bueno siempre que los profesores estemos a la altura de las exigencias del Programa. Las dos primeras lecciones han permitido a mi modo de ver reevaluar varios aspectos muy importantes

Los estudiantes tenían un concepto muy lineal de lectura correspondiente a la primaria; cuando se les presentó el esquema sobre la lectura activa en la cual leer es decir que dice el texto; como lo dice; con que argumentos; para quien lo dice; en que orden lo dice y que logra demostrar el texto. Los estudiantes se han llenado de entusiasmo. Leer y escribir en la Universidad demanda otro tipo de expectativa que vale la pena conocer. Una de las cosas que más compromete es la expectativa de los textos de salud que son muy complejos. Hay confianza y entusiasmo.

El profesor 10 La evaluación del concepto de escritura. Es demasiado simple escribir es decir lo que se piensa, en vez de hablar se escribe, ellos explica porque se escribe como se piensa. Es uno solo. Escribir es decir lo que se dice oralmente todas las definiciones apunta hacia allá. Llevarlos hasta lo que estamos proponiendo un texto es algo que se planifica, textualiza y corrige fue un acierto académico que los lleno de ilusión muy licita en una persona que estudia; escribir bien es posible. Si tenemos en cuenta que son estudiantes de comunicación social me parece que las expectativas con respecto al programa son buenas.

El profesor 2 Las denuncias que hacen los estudiantes sobre lo que hacen los profesores de lengua castellana en ves de enseñar a leer y a escribir a mi me enriqueció mucho. En la secundaria solo existen los textos narrativos y las prácticas con textos expositivos son muy escasas y no las hacen los profesores de lenguaje, sino los de Filosofía y ciencias. A los estudiantes les preocupa mucho la escasa formación para enfrentar la universidad. Me preocupa es que ya pasaron cinco clases después de la sexta clase vienen los primeros parciales me parece que lo consignado en el programa no se va poder poner en practica. Tenemos que elaborar una propuesta de evaluación que no desentone con el proceso que llevamos.

El profesor 5 Yo trabajo en ingenierías tenia mucha prevención el decano inculca mucho el aprendizaje de las matemáticas, el no es capaz de sustentar la impropiedad de las humanidades en general; pero solo cree en números. Bueno yo creo que la prueba diagnóstica y la presentación y sustentación del Programa nos han hecho generar una expectativa bastante grande, creo que comenzamos bien. Los estudiantes ahora creen que la lectura y la escritura son un tema muy serio en el campo de la ingeniería, en este momento se ellos han elaborado una serie de razones motivacionales sobre la lectura y la escritura en ingeniería. El concepto de escritura en estudiantes de ingeniería coincide con lo que 3 acaba de afirmar escribir es colocar por escrito lo que se dice verbalmente. No se trato hasta ahora la otra unidad y me preocupa el examen

primer parcial tal como esta propuesto en el Programa pero aquí estamos y tenemos que asumir ese asunto.

El profesor 6. A mi me toco en Derecho allí tengo 5 cursos dos nocturnos u tres diurnos después de cuatro encuentros con los estudiantes de tres horas semanales se han cumplido las clases normalmente como han sido planificadas. Los conceptos de lectura y escritura en una titulación en la cual están es trascendente la lectura y la escritura uno piensa que es diferente. Si alguien tiene que leer es un abogado, si se pudiera definir la profesión de abogado les podría decir que el ejercicio del Derecho es leer, escribir y argumentar muy bien; Leer es decodificar un texto y escribir es codificar una situación. Yo creo que la recomendación que el Grupo hizo en el sentido de mantener la motivación sobre el Programa es la manera como se realizo esa recomendación.

El profesor 4. El concepto de lectura es más complejo en los del nocturno lo complementan con anécdotas los alumnos mayores donde se llega al concepto de interpretación y construcción de significados de manera critica. El concepto de escritura lo relacionan con el de la argumentación, dan ejemplos muy simpáticos como aquel según el cual si no se sabe argumentar no se consigue ser muy convincente. En cuanto a la segunda unidad: la lectura y la escritura en la Universidad justifica plenamente el Programa y deja muy mal parados a los docentes de lengua Castellana en la enseñanza secundaria. Quedó muy bien definido el texto como fuente de conocimiento, la escritura para participar como oyente valido. La lectura y la escritura como herramienta de estudio, todos esos tópicos cayeron muy bien. Si me preocupa que dentro de dos semanas tengamos los primeros parciales. Hoy tenemos que resolver ese problema.

El profesor 7. Yo tengo un curso en Educación y cuatro en Económicas y Empresariales. Las motivaciones desde el punto de vista de lo que estudian son diferentes pero me llama la atención es la forma como los cinco cursos han coincidido me ha llamado la atención. La lectura y la escritura sirven para enfrentar la complejidad de los textos que en la Universidad son muy abundantes y en la era de la información hay que saber procesarlos. Todos dieron muy buenos argumentos sobre las relaciones entre escritura y

conocimiento. El concepto de lectura y escritura es muy elemental y cuando se piensa así no tiene más que abrumarse leyendo y escribiendo. Leer es decir lo que dice un texto y escribir es buscarle grafías a lo que hablamos. En cuanto la segunda unidad de la lectura y la escritura en la universidad contó con muy buena acogida los conceptos de aprendizaje a través de la lectura y la escritura; el tema de la investigación y la participación en comunidades académicas como interlocutor válido. Me preocupa la evaluación dentro de una semana.

El profesor 9 Yo tengo cinco cursos en titulaciones de Salud dos en Medicina uno en Fisioterapia uno en Odontología y uno en Fonoaudiología. Lo nuevo en este informe es lo de motivación hacia el Programa es muy buena en Salud hay que leer y escribir, por eso se les daña la letra a los médicos. El Programa llamó mucho la atención, las herramientas para estudiar son muy beneficiosas, la fama en Medicina es que comienzan dos cursos y en el tercero o cuarto semestre han desertado más de la mitad. Los informes de laboratorio y las prácticas de campo son una fuente de fracaso. En los conceptos de lectura y escritura son los mismos que ya se comentaron. En la segunda unidad no pudimos abordar esa unidad por que con permiso del decano salieron a una conferencia y no hubo clase. Me preocupa lo de la primera evaluación parcial.

El Profesor 1. Yo tengo cinco cursos tres en Enfermería y dos en Terapia respiratoria. La motivación en las estudiantes de Salud es muy buena, es de los estudiantes de Salud de donde sale el primer pronunciamiento solicitando un Programa de lectura y escritura en la Universidad. Hay una circunstancia en enfermería hay un curso en el cual hay estudiantes trabajadores de muy diversas edades, para ellos la lectura es una herramienta que les va a facilitar salir adelante en la Universidad al igual que la escritura. Hay un curso b compuesto por estudiantes del casco urbano de la Ciudad de Cali, son los más jóvenes y el curso c compuesto por los estudiantes de muchos municipios de fuera de la Ciudad de Cali y que pertenecen al sur occidente Colombiano se motivan fundamentalmente por el estudio y los recursos de la lectura y la escritura como la reseña, el resumen. La síntesis, el ensayo la forma en que se

hacen los informes; deben hacer practicas de campo, también deben hacer una monografía en que hay algo de investigación. El concepto de lectura y el de escritura es muy elemental, leer es entenderlo que dice un texto y escribir es expresar lo que lo que se piensa, van más allá de la interpretación y la construcción de significados, la mayoría confiesan que no sabrían sacar conceptos de la lectura y menos argumentos; todos manifiestan tener problemas al escribir porque nunca se lo han planteado de manera seria. En la segunda unidad porque es diferente la lectura y a escritura en la universidad llegó muy bien; es la mejor manera de justificar el Programa la lectura y la escritura como herramienta de estudio e investigación: Un cosa que nos sorprendió a todos es el primer parcial de esta semana a la siguiente vamos a ver que acuerdo logramos.

El profesor³ Dijo que sacar conclusiones definitivas es muy precipitado pero después de cinco semanas lo que se podía afirmar era que los primeros conceptos de lectura y escritura en la Universidad habían sido bien recibidos por los estudiantes después de 5 semanas seguía bien, que todo estaba dentro de las expectativas previstas.

Con respecto a la preocupación por la forma precipitada del primer parcial se tomo como medida no realizarlo se encomendó al profesor 1 justificar ante Procuraduría académica la no programación de la evaluación. Porque en el momento se considera inconveniente dado el desarrollo del Programa.

Siendo las 6: 30 de la tarde se dio término a la reunión

Marzo 30 del 2005

Acta 039

Asistencia 9

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Las asesorias constituyen el objetivo central de la presente reunión, e encomendó que las asesorias se iniciaran por los casos más graves. Una

reivindicación de los docentes es el pago de las asesorías que hacen parte del trabajo de los profesores pero que no tienen retribución económica. Esto no deja de ser un inconveniente que genera toda clase de dificultades por que los docentes lo hacen como un favor a la Universidad y a los estudiantes. La Síntesis realizada por los profesores sobre las asesorías individuales fue la siguiente.

El instrumento que elaboro el Grupo esta muy bien elaborado, sirve para los cuatro objetivos para lo que se diseñó. Permite un seguimiento individual del Programa; sirve para implementar la puesta en marcha del diseño; recoge información para la investigación y controla el trabajo de los docentes del Programa. El objetivo de todas estas asesorías fue brindar una sustentación individual de la prueba presentada en todos los casos. Todos los estudiantes tienen una historia que justifica en alguna medida sus dificultades. Todos manifiestan no poseer el hábito de la lectura y no ser competentes en absoluto para el ejercicio de la escritura. Las recomendaciones en síntesis fueron las siguientes:

1. Propiciar el hábito de la lectura mediante la ejercitación diaria de un texto de estudio.
2. Tomar nota y apuntes de lo que se estudia.
3. Hacer ejercicios como la reseña, la síntesis y el resumen.
4. Aprender a hacer fichas de trabajo
5. No dejar acumular los materiales de estudio para última hora.
6. Mantener en el sitio de estudio un diccionario de consulta e imprimir la versión de la ortografía de la Real academia de la lengua
7. Realizar Ejercicios controlados de ortografía, en el uso de de ciertas raíces griegas y latinas, los signos de puntuación y la utilización de las tildes.

Se solicito a todos los miembros del equipo de diseño traer propuestas para desarrollar el segundo parcial que tendría una valoración del 60%

Se recordó el objetivo de la presente reunión el cual era diseñar una evaluación de seguimiento que tendría los siguientes objetivos:

- Determinar los logros alcanzados por el Programa Formativo en su implementación.
- Evaluar la aprensión de conceptos, habilidades y actitudes en el ejercicio de la comprensión y la producción textual.
- Cumplir con la normativa institucional de realizar dos evaluaciones parciales y una final.
- Realizar una evaluación sobre la implementación del Programa Formativo
- Recoger las aportaciones de los estudiantes al Programa formativo en Comprensión y Producción Textual.

La evaluación debía obedecer a los criterios consignados en el Programa formativo y la fase por la que estaba pasando que era de implementación no ameritaba en ninguna circunstancia el cambio de criterios. La evaluación diagnóstica será el punto de partida del curso, se centra en el progreso individual del estudiante con relación a la apropiación de las estrategias discursivas y en la participación activa en cada una de las actividades desarrolladas a lo largo del seminario-taller. En este orden de ideas los estudiantes, deben acreditar sus trabajos escritos con los borradores e informes previos a los textos que presenten como acabados. Se evaluarán los siguientes aspectos:

- **Construcción de los significados**
- **El desarrollo de la intertextualidad**
- **La adecuación textual**
- **La organización textual**
- **Los recursos morfosintacticos**

La evaluación debía mantenerse en los marcos de la investigación del diseño de Programas formativos en el modelo cualitativo por lo tanto se aprobó realizar una evaluación teniendo como base las carpetas de trabajo de los alumnos, en las cuales se daría cuenta del sentido del curso. Un taller en el cual se lea y se escriba permanentemente; donde se planifica la construcción; la textualización y la corrección de textos. Dicha evaluación permitiría evaluar el Programa, su implementación y el estado lector y escritor de los estudiantes. Con las anteriores conclusiones se terminó la reunión a las 6:30 de la tarde.

Abril 27 del 2005

Acta 040

Asistencia 10

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Informar sobre la evaluación segundo parcial fue el objetivo de la presente reunión en la que se realizaron los siguientes comentarios de los docentes del Programa

El profesor 3 El Seguimiento de la metodología es muy larga y dispendiosa, creo que la investigación tiene que ocuparse de la forma como se evalúa la escritura y la forma de hacerlo con agilidad. La profesora 6 dice. La metodología es bien intencionada, pero en el momento de llevarla a la práctica es dispendiosa e impracticable. Manifiesta falta de tiempo. La tradición de mostrar el resultado pesa mucho en la evaluación los estudiantes tienden a ocultar los trabajos en los que han cometido errores estoy segura que hubo carpetas que fueron construidas la noche anterior tratando de ocultar los errores; no existe cultura de la evaluación formativa y de la participación deliberativa en la construcción de un Programa. Ahora eso no quiere decir que la metodología del programa es mala pero allí se requiere un trabajo extra porque no existe la cultura de la corrección permanente Simplificando mucho puedo realizar las siguientes observaciones.

- Los estudiantes les es muy difícil la idea de procesar un texto, consideran de que el que sabe escribir lo hace y se acabó.
- No tienen confianza en el proceso de escritura.
- Encuentran poco gratificante la lectura de estudio.
- El habito de corregir lo que escriben no goza de mucha simpatía entre los estudiantes.
- La aceptación del Programa continua

El profesor 5 Tengo prácticamente las mismas conclusiones que el profesor 3 lo único nuevo es que los estudiantes la idea del taller les parece bien, lo cual me lleva a la conclusión que la metodología es bien intencionada. Pero en el

momento de llevarla a la práctica la consideran dispendiosa e impracticable. Manifiestan falta de tiempo.

El profesor¹⁰ Creo que la metodología funciona pero con más mecanismos de control en el aula de clase.

El profesor 4. La calificación de los borradores de trabajo es bastante larga; hay que tener en cuenta que los cursos que nos tocan y nos seguirán tocando son muy numerosos. A los estudiantes les resulta muy poco claro la evaluación del proceso. Yo diría que es que no creen en esos criterios de evaluación. De todos los estudiantes evaluados 16 admitieron no tener los borradores de trabajo y han solicitado una evaluación por fuera de esos criterios.

El profesor 9 Los modelos que se basan en el proceso no fueron elaborados por verdaderos maestros que tenían a su cargo 216 alumnos, todos reclamando atención psicológica individual; uno se puede demorar hasta una tarde en un solo caso y eso lo pueden hacer los psicólogos con doble cita previa. Pero no los maestros.

Profesora 10 Para los estudiantes fue una sorpresa que se recogieran las carpetas para la revisión de los borradores de trabajo. No entienden los criterios de la evaluación cualitativa y proceden como es acostumbrado. Si no se trata de calificar con criterios de aprobado o no pues entonces que le pongan 5 a todo el mundo y ya. Las notas que se toman de las lecturas son muy incompletas y solo dos estudiantes las corrigieron; yo no encontré, síntesis, ni un solo resumen, algunas anotaciones sobre lo que se dice en las clases. Los escritos solo se hacen una sola vez y no se corrigen. Creo que la metodología funciona pero con más mecanismos de control en el aula de clase.

El profesor 4 Creo la intención metodológica de evaluar el proceso es un modelo que no es eficaz en nuestras condiciones.

Profesor 7 Hacer un recorrido por los borradores de trabajo es muy dispendioso ya lo decía el profesor 1 los modelos que se basan en el proceso no fueron elaborados por verdaderos maestro que tenían a su cargo 216 alumnos, todos reclamando atención psicológica individual. Uno se puede demorar hasta una tarde en un solo caso y eso lo pueden hacer los psicólogos

con doble cita previa. Pero no los maestros. Se deben diseñar instrumentos ágiles por que la educación es masiva. En Colombia todos los procesos de reingeniería apuntan hacia la planificación de la educación, debía de ser al contrario pero cada vez encuentran la forma de aumentar el número de estudiantes en atender. Creo la intención de la idea de evaluar el proceso es un modelo que no es eficaz en nuestras condiciones.

Profesor 6 La metodología reclama de los docentes más trabajo adicional

Profesor 5. En cuanto al la metodología yo pienso que cambia en cada estudiantes y que a los docentes nos es muy difícil tener en cuenta cada uno de los procesos.

Profesor 3 La metodología propone un taller como espacio natural para desarrollar las clases. Lo que hay que lograr es que los estudiantes trabajen, que se impliquen en el proceso. Esto se hace en primer lugar creyendo en lo que se hace y en el trabajo de los estudiantes.

El profesor 1 dice. Los que deben trabajar son los estudiantes, los profesores deben estar vigilantes a las condiciones en las que se desarrolla el proceso de cada cuno de los estudiantes. Esto se hace logrando acuerdos con los estudiantes y siendo consecuentes en el respeto por ellos.

El profesor 9 Yo opte por no revisar todo ese material me parece que con revisar algunas carpetas de trabajo es lo suficientemente representativo Con solo ver un cuaderno de los estudiantes y le digo que esta pasando en todos

- Los estudiantes no planifican sus escritos
- No corrigen sus escritos
- No tienen el habito de la lectura
- No les gusta escribir
 - No toman notas del trabajo en clase
- La lectura y la escritura no es para ellos una herramienta de estudio

El profesor 8 Yo solo he revisado borradores en curso completo y creo que es imposible la pretensión de tener como modelo de análisis el proceso, las conclusiones señaladas son las mismas que ya se dijeron.

Se realizaron críticas por la forma como se habían realizado las evaluaciones en el caso de las que se hicieron tomando algunas carpetas como más o menos representativas cuando el compromiso era realizarlas individualmente. 6 señaló la necesidad de construir un instrumento ágil de seguimiento en este sentido no hubo acuerdo porque el consenso de la reunión determinaba que el problema no era de instrumento sino de lo numeroso de los cursos.

El profesor 1 Comentó que de todas maneras había un material muy interesante sobre la forma como iba siendo implementada la metodología. La evaluación es un problema de nosotros los maestros no se tiene la idea clara de cómo se hace una evaluación completa ágil basada en el proceso. Pero la metodología del Programa no me parece un fracaso. Hay que explicarla estimularla, mostrar ejemplos y resultados que busquen la simpatía de los estudiantes. Ahora no se trata de mostrar los errores lo que queremos es que se muestre y se entienda que un texto se elabora con múltiples correcciones. El trabajo del taller en el salón de clase con textos muy cortos en donde se escriba y se corrija hasta lograr buenos escritos es muy estimulante. Hay que rodear de confianza el proceso de corrección lograr acuerdos con los estudiantes, llevar más control sobre los talleres.

El profesor 2 Dijo que era demasiado pronto para descartar o aprobar definitivamente una metodología. Este trabajo requiere un seguimiento específico de más aliento incluso una investigación aparte. El Grupo en su proceso de deliberación entra a aconsejar cuatro estrategias de corrección.

1. Capacitarse para ponerla en práctica. Racionalizar los comportamientos realizados en clase, pedir consejo a compañeros con más experiencia.
2. Concienciar e implicar más a los estudiantes para hacer más conciente la participación en el proceso metodológico.

3. Organizar grupos de trabajo en los que se estimulará la corrección y evaluación entre estudiantes.
4. Estimular la evaluación basada en el proceso con explicaciones que muestren la comprensión del error como mucho más importante que el resultado.

A las 6.30 se termino la reunión

Mayo 11 del 2005

Acta 041

Asistencia 10

Después de aprobada el acta anterior se señalo el objetivo de la reunión. Evaluación final constituye el objetivo central. El profesor 2 intervino preguntando sobre cuales serian los criterios de esa evaluación. Los profesores 4,5 y 6 consideraron que el Programa no había resuelto el problema de la evaluación con agilidad, cada que hay que realizar una evaluación se multiplica el trabajo. El profesor 3 debatió la intervención anterior diciendo que en todo caso la comodidad no podía ser un criterio valido para tener como punto de partida para la elaboración de una prueba. La agilidad de la prueba es un asunto importante, pero es producto de haber enfrentado un problema con la complejidad que tiene. Ahora es muy difícil calificar pero estoy seguro que cada vez será más fácil, en la medida en que se domine las técnicas y se vayan resolviendo los problemas sin afectar la calidad de lo que se pretende.

El profesor 4 propone mantener los mismos criterios de la evaluación diagnóstica; por que estamos en el mismo Programa y los criterios se deben desarrollar pero no cambiar.

El profesor en ese sentido las tareas ya están dadas y se realizan las actividades, hay que escoger un texto adecuado semejante al anterior, se aplica la prueba se califica, ahora hay que colocar una nota.

Debemos asumir esa parte. El profesor 9 creo que seria valido aplicar la misma prueba diagnóstica en todo y por todo, las investigaciones educativas utilizan el procedimiento de pruebas antes y después en la investigación acción. El profesor 1, eso es correcto pero en este proceso se pueden emplear otros recursos.

El profesor 2 sustenta: yo estaría dispuesto a aceptar esa propuesta pero para el final de la aplicación del Programa para ver que paso. Pero ahora hay que escoger otro texto diferente y mantener eso si las variables evaluadas antes. Hay que calificar de la misma manera y ver avances y dificultades.

Se propuso a 1, 2,3 y 4 par presentar una propuesta terminada de la prueba y ser aprobada en el Grupo.

Siendo las 6: 30 de la tarde se termino la reunión.

Mayo 25 del 2005

Acta 042

Asistencia 10

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se presentó el informe de la comisión, que comporta los siguientes puntos.

1. El texto elegido para la prueba
2. El ajuste realizado a las variables a evaluar
3. Las preguntas de la prueba

Después de realizada la discusión y las correcciones la prueba finalmente quedo así:

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL
EVALUACIÓN FINAL EN LECTURA Y ESCRITURA

EL CASTELLANO SE MIRA AL ESPEJO
(“EL TIEMPO”, Editorial NOVIEMBRE 17 DE 2004)

“Necesario es distinguir entre el uso, que hace ley, y el abuso, que debe extirparse”. Así sintetizó en 1872 don Rufino José Cuervo el difícil balance que debe mantener la lengua: al mismo tiempo que acata los dictados del pueblo, supremo dueño del idioma, debe cuidar que no lo invadan vicios deformadores o términos indeseables. La actitud general de los encargados de limpiar, pulir y dar esplendor al español -escritores, filólogos, periodistas, personajes públicos- ha oscilado entre estos dos polos. En algunas épocas, las academias que velan por el lenguaje, y los autores, que se desvelan por él, optan por una actitud más severa frente a los desmanes y enfermedades que aquejan el idioma. En otras, asumen una actitud

pasiva: que los hablantes hagan lo que quieran, y que las autoridades se limiten a recoger y a clasificar.

El multitudinario III Congreso Internacional de la Lengua Española, que se inaugura hoy en Rosario (Argentina), ofrece varias perspectivas interesantes. Sus principales focos serán -y así lo anuncia el cartel- la identidad lingüística y la globalización. En cuanto a lo segundo, se trata de explorar las posibilidades del castellano como lengua de comunicación y de industria. El constante crecimiento de la población que lo habla confiere singular poder al español, pero su presencia cuantitativa resulta mayor que su influencia cualitativa en actividades en que nuestros países son débiles, como la ciencia y la tecnología. ¿Hace cuánto que no se realiza un gran descubrimiento, un gran invento, una gran curación en español? La globalización marginará, sin proponérselo, a las lenguas que carezcan de vigor como mercado o como proveedoras de bienes o servicios. En aquel terreno, el español puede defenderse más que en éste. Un mercado de 400 millones de personas que hablan la misma lengua reviste indudable peso e importancia, aunque su nivel económico no sea el más alto.

Para ello, sin embargo, es importante que sea la misma lengua. Y en este punto saltamos al capítulo de la identidad lingüística. La riqueza del español nace, simultáneamente, de su unidad y diversidad. No se cumplió la profecía de algunos gramáticos del siglo XIX según los cuales el español se partiría en muchas lenguas hermanas, como había ocurrido con el latín. La inesperada y revolucionaria irrupción de los medios masivos de comunicación social sirvió de amalgama a la lengua. De este modo, el desarrollo de las modalidades locales y nacionales no ha fragmentado el español. Un oficinista de Valladolid no tendrá mayores dificultades para dialogar con un colono del Araracuara o una quinceañera cubana. Con el auge de Internet y de la televisión y la radio globales, ese riesgo es aún menor que antes.

El verdadero peligro radica en el abandono de la lengua a su suerte, la creencia de que hay que rendir todas las armas ante el uso y sacrificar la normatividad. La última edición del *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia toleró lo que don Rufino llamaba "el abuso". En él entraron tal vez demasiados términos bastardos de la voz inglesa, incluso algunos poco usados: *kit, overbooking, full time, holding, topless, stand, spot, light, lifting* ... Produce sorpresa encontrar tanto generoso aporte al "spanglish" en el máximo diccionario del castellano. El Congreso de Rosario reflejará la inquietud por este extremo permisivo.

No se trata de purismos anacrónicos ni de dogmatismos lingüísticos. Pero dentro de la dinámica cultural que rige el mundo de hoy, la tarea de preservar, sin anquilosar, la esencia y vigencia de nuestra lengua, requiere de autoridades del idioma que tracen normas. Y de medios de comunicación, centros de enseñanza y gobiernos que las apliquen.

La lengua española la hablan 400 millones de personas de 22 países y 4 continentes. Es el cuarto idioma del planeta. Constituye el más valioso tesoro cultural común que tenemos tantas naciones cercanas y lejanas. Es preciso saberlo defender.

NOMBRE _____ PROGRAMA _____
 INSTITUCIÓN _____ CIUDAD _____

1.0. Marque con **X**, la respuesta acertada, de conformidad con el texto leído:

1.1 . La significación de "**purismos anacrónicos**" corresponde a:

- A) Preservar voces vigentes en el español
- B) Adecuar a la globalización las significaciones de la lengua
- C) Consolidar giros lingüísticos en desuso

- D) Conservar la lengua en su riqueza cultural
- E) Mantener su unidad y diversidad a través del tiempo

1.2. La premisa que argumenta el planteamiento "**La presencia cuantitativa del castellano resulta mayor que su influencia cualitativa**" es:

- A) El mérito de los hablantes es directamente proporcional a su número
- B) El auge de Internet, de la televisión y la radio globales no han fragmentado la lengua
- C) El español se enriquece con producción tecnológica, en tanto que los hablantes aporten a la ciencia.
- D) El uso adecuado del lenguaje potencia el desarrollo científico
- E) El número de los hablantes es inversamente proporcional al mérito de los mismos

1.3. La expresión "**spanglish**" se define como:

- A) La forma como se llama al castellano hablado en puertos y muelles
- B) Un regionalismo dialectal
- C) La rendición frente al uso y el sacrificio de la normatividad
- D) Una deformación impropia de la intencionalidad del hablante
- E) El uso indiscriminado, en español, de términos bastardos de voz inglesa

1.4. La expresión: "**el idioma debe cuidar que no lo invadan vicios deformadores o términos indeseables**", quiere decir que :

- A) Es una actitud que fomentan escritores, filósofos y periodistas
- B) Es necesario distinguir entre el uso y el abuso que se hace de la lengua.
- C) Las autoridades lingüísticas se limiten a recoger y a clasificar las voces nuevas
- D) La lengua debe mantenerse sin renunciar a sus conquistas lingüísticas
- E) Al español se le debe limpiar, pulir y dar esplendor

1.5. "**La riqueza del español nace, simultáneamente, de su unidad y diversidad**" porque:

- A) Es el cuarto idioma del planeta
- B) Sus usuarios no han hecho un importante descubrimiento en ciencia y tecnología
- C) A pesar de la profecía, no se ha dividido en muchas lenguas hermanas.
- D) Es usado en numerosos medios de comunicación
- E) Su integralidad se ha conservado con la revolucionaria irrupción de los medios masivos

6. La Afirmación que sintetiza el contenido del texto en su conjunto es:

- A) El castellano se mira al espejo
- B) El idioma se contextualiza en las exigencias de la época sin perder su unidad y diversidad.
- C) Los principales focos del Congreso Internacional de la Lengua Española son la identidad lingüística y la globalización.
- D) La lengua es el más valioso tesoro cultural común
- E) Necesario es distinguir entre el uso que hace la ley, y el abuso, que debe extirparse.

1.7. "**Se trata de explorar las posibilidades del castellano como lengua de comunicación y de industria**". ¿Cuál de los siguientes enunciados establece relación con el planteamiento anterior?

- A) El idioma asume una actitud más severa frente a los desmanes y las enfermedades que lo aquejan
- B) La globalización marginará a las lenguas que carezcan de vigor como mercados
- C) El castellano participa de la vida globalizada
- D) No se cumplió la profecía de algunos gramáticos del siglo XIX
- E) Lo hablan 400 millones de personas en 22 países y 4 continentes

1.8. Una característica del castellano en el contexto de la globalización es:

- A) Ser más universal y competitivo
- B) Estar contemplado como tema esencial del III Congreso Internacional de la Lengua Española
- C) Mantener su identidad a pesar de su diversidad
- D) Convertirse en una lengua de comunicación e industria.
- E) Competir en el mundo globalizado con el Inglés

1.9. La amalgama de la lengua se produjo en virtud de:

- A) Su influencia cuantitativa en actividades científicas
- B) Las normas que trazaron las autoridades del idioma
- C) La irrupción de los medios masivos de comunicación
- D) El constante crecimiento de sus hablantes
- E) Su presencia cualitativa al interior de la tecnología

2. Comente el texto leído en quince (15) renglones

1.....

.

2.....

.

3.....

.

4.....

.

5.....

.

7.....

.

8.....

.

9.....

.

10.....

.

11.....

.

12.....	
.	
13.....	
.	
14.....	
.	
15.....	
.	

Julio 20 del 2005

Acta 043

Asistencia 9

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se reunió el Grupo de Ciencias del lenguaje con el objetivo de retomar el trabajo en que se encuentra empeñado. Se propuso el siguiente orden del día.

1. Informes
2. Plan de trabajo segundo semestre
3. Propositiones

En el desarrollo del primer punto se colocó a aprobación el informe presentado por 1,2 y 3 en el que se realiza un análisis cualitativo de la prueba presentada como evaluación final del primer semestre del Programa. Se discutió el informe y finalmente el texto aprobado fue el siguiente.

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
FACULTAD DE EDUCACIÓN

GRUPO DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
EVALUACIÓN EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL
Informe cualitativo de seguimiento al Programa formativo.
Prueba final de semestre
JULIO 20 DEL 2005

INFORME CUALITATIVO:

Presentación

Los procesos de acreditación de calidad en el ámbito de las universidades buscan la certificación de alta calidad a través del seguimiento de indicadores de mejoramiento académico y tiene como una de sus apuestas iniciales la evaluación de competencias y desempeños en lectura y escritura de textos académicos de quienes deberán participar de manera conciente en la conformación de comunidades académicas en donde es posible el intercambio documental y observar los procesos de mejoramiento en actos tangibles plasmados en la memoria colectiva registrada en textos que podrán ser asumidos por las comunidades verbales que en ellas participan.

La evaluación de la comprensión y la producción textual de los estudiantes que fueron admitidos en el semestre 2005^a permite planear un conjunto de estrategias en una serie de variables observables y factibles de seguimiento periódico en las múltiples áreas en donde la interpretación, análisis, establecimiento de inferencias, composición de argumentos y producción de documentos escritos hacen de la formación del futuro profesional del derecho un campo propicio a la reflexión pedagógica sobre la aprehensión de saberes en el contexto curricular ofertado en la facultad de derecho.

El Grupo de Ciencias del Lenguaje perteneciente a la Facultad de Educación de la universidad Santiago de Cali es una comunidad académica conformada por los docentes de lenguaje de la Universidad, busca la consolidación de un Programa de Comprensión y Producción Textual que tenga como punto de partida la puesta en evidencia del conjunto de falencias en torno a los desempeños académicos en los dominios de lectura y escritura de textos académicos para contribuir en la formación de profesionales en el contexto pedagógico de la universidad Santiago de Cali.

El presente informe académico muestra los resultados de la evaluación diagnóstica en comprensión y producción textual en el nivel universitario, tiene como punto de partida la lectura de un texto extraído de la editorial del Periódico el tiempo (20 de julio del 2005) en el que los estudiantes deberán mostrar sus competencias en la construcción de los significados del texto ; su capacidad para relacionar el texto leído con otros textos; el manejo de los recursos del habla en adecuaciones textuales para la construcción de un texto; así como la capacidad para organizar lo que se quiere comunicar en un escrito y el manejo de los recursos morfosintacticos; la prueba consta de nueve actividades de comprensión de lectura y una composición escrita de quince renglones

1. Lectura Escritura y aprendizaje

Los estudiantes universitarios aprenden a través de diversas actividades académicas en los que juega un papel determinante la lectura y la escritura, tales como los trabajos escritos algunos por iniciativa propia y la mayoría por iniciativa de los profesores. Las tareas escritas en las cuales se toma nota de lo visto en clase o de los textos consultados, elaboración de resúmenes en consulta bibliográfica de cada una de las materias, lo que puede constituirse en la mejor de las suertes en una síntesis dando lugar a otros materiales como los esquemas, cuadros sinópticos, diagramas, mapas conceptuales. También los estudiantes siguen y desarrollan guías de estudio, cuestionarios de comprobación de lectura, preguntas de evaluación, elaboración de informes, monografías, ensayos académicos.

Todas estas actividades tienen como un denominador común la lectura y la escritura y ellas juegan un papel en el aprendizaje así como en la adquisición de nuevos conocimientos

A través de la comprensión y la producción Textual se obtiene un mayor nivel de memorización, que es reconocido de manera inmediata por estudiantes y maestros. Pero existen otros efectos sobre los cuales la docencia universitaria está en la obligación de reflexionar.

Los efectos cognitivos de las prácticas lectoras escriturales sobre el aprendizaje han sido objeto de diversos estudios Flower y Hayes (Teoría de la Redacción como Proceso Cognitivo 1994) la escritura promueve nuevos aprendizajes tanto en el aspecto estudiado como en el dominio del lenguaje y las habilidades para comunicarlo. De la misma manera Scardamalia y Bereiter (Modelos explicativos del proceso de composición escrita 1992) muestran que la escritura es una forma de descubrir nuevos conocimientos, de asumir desarrollos conceptuales y sus relaciones así como mejorar la capacidad de manejar con mayor habilidad el lenguaje.

La integración realizada en la lectura y la escritura entre aspectos formales y contenidos favorece la comprensión y el dominio conceptual en virtud que frente a un contenido a plasmar en lenguaje escrito integra ideas y diferentes modos de representación ocasionando agrupamientos teóricos explícitos y sistemáticos que dan lugar a la deliberación y escogencia de un lenguaje adecuado en la conquista de palabras que alcanzan un nuevo sentido que antes no era conocido por el sujeto que escribe

La naturaleza del lenguaje escrito, su permanencia, materialidad, la participación en su construcción, la posibilidad de volver atrás con la intencionalidad de corregir, de renovar el sentido o cambiarlo, poder repensar

lo dicho y corregirlo, poner a consideración del contexto una nueva idea, un nuevo proceso de significación que seguramente complementa lo hasta ahora logrado pero abriendo paso a nuevas consultas que amplían y precisan puntos de vista.

En "la cultura escrita como actividad metalingüística"(1995) Olson sustenta que el lenguaje escrito se caracteriza por materializarse con mayor consistencia y permanencia lo que hace de él un escenario propicio para la adquisición de conocimientos dando paso a supresiones y modificaciones no solamente textual sino también cognitivas. No se trata solamente de desarrollar o resumir su contenido, el texto escrito es un espacio donde el pensamiento encuentra claridad convirtiéndose a su vez, en objeto de pensamiento, pues es en el texto donde se va a materializar; esta doble objetivación estableciendo una doble modificabilidad cognitiva y textual.

Cuando se tiene el propósito de realizar una producción textual a partir de informaciones extraídas de la propia experiencia y de otros textos orales y escritos permite aproximaciones al objeto que se quiere conocer y una depuración de los recursos lingüísticos con los que se piensa y escribe. Cuando se escribe un texto se desencadenan una serie de operaciones de pensamiento hasta ahora no descritas en la literatura científica que reflexiona al respecto; algunas operaciones mentales tienen que ver con la naturaleza de lo que se escribe: una cosa ocurre cuando leemos un texto para extraer de él algunas citas que nos llaman la atención y la copiamos o subrayamos, el trabajo de lectura hace de la frase un hallazgo significativo presente o no en la enciclopedia cultural de la persona que esta leyendo, el texto le entrega con un valor textual vinculado al escrito donde la cita tiene vigencia de acuerdo con los procesos de significación que el autor del escrito que estamos leyendo puesto a significar, circunstancias diferentes se presentan cuando el lector se asoma al texto a que le proporcione lo que el texto sabe. El lector lo hace desde sus propios conocimientos y habilidades; allí va contar su experiencia como lector,

los conocimientos en el objeto que pretende conocer por medio de la lectura, el conocimiento de otros textos que han tratado el tema con otros métodos o propósitos, jugará papel importante el conocimiento de otros textos del mismo autor así como de los planteamientos centrales de sus teorías, sus puntos de partida y sus fuentes bibliográficas. Es allí donde la escritura se pone al servicio de la adquisición del conocimiento. "Quien lee sin un lápiz en la mano duerme", exclamaba Voltaire a sus discípulos. Cuando se lee y se escribe sobre lo que queremos aprender los procesos mentales propician la adquisición de conocimientos nuevos, hace que ellos se hagan más perdurables y facilita su relación con otros conocimientos dando lugar a nuevas inferencias que pueden ser nuevas o ya reconocidas por las comunidades científicas. "Tomados en conjunto, los estudios muestran que la escritura de ensayos promueve mejores niveles de comprensión de contenidos que otro tipo de tareas tales como la toma de notas, las respuestas a cuestionarios o la elaboración de resúmenes" (Newell, 1984).

Cuando se escriben textos a partir de la lectura de otros es fácil observar operaciones cognitivas tales como: Formular definiciones, aproximadas de conceptos y establecer relaciones entre los mismos con la finalidad de observarlos con mayor claridad. Incorporar aspectos estructurales para favorecer la comprensión como los ejemplos y comparaciones, establecimiento de características interiores y exteriores, ubicación de su funcionalidad, explicación de las condiciones de su entorno referenciar el destinatario para llamar su atención en torno a un tópico que se va a ser relevante en el escrito

Al tenor de la política de la Universidad Santiago de Cali y la Vicerrectoría académica de asumir un Plan de Mejoramiento de la Calidad Académica para todas la Facultades se aplicó la Evaluación de Comprensión y Producción Textual en todas las titulaciones donde se dio inicio al Programa formativo, la cual se practicó, en la evaluación de final de semestre (650 estudiantes) que ingresaron a Primer Semestre, por docentes pertenecientes al Grupo de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Educación:

En el presente Informe, como producto del análisis realizado por el Grupo de Ciencias del Lenguaje, se consolidan los resultados de la Prueba Diagnóstica y se formulan las sugerencias encaminadas a aclimatar una cultura en torno a la Comprensión y Producción Textual que todo ámbito universitario reclama y exige

2. Objetivos de la evaluación de seguimiento.

- Evaluar las competencias comunicativas -comprensión, interpretación y valoración de textos- de los estudiantes de la Universidad Santiago de Cali, Primer Semestre de la Facultades donde se dio inicio al Programa formativo en comprensión y producción textual.
- Identificar las fortalezas y debilidades relacionadas con las competencias lecto-escritoras de los estudiantes que hicieron su ingreso al primer semestre 2005^a observar el desempeño de los mismos en el Programa formativo
- Implementar el Programa de Comprensión y Producción Textual en los estudiantes de primero y segundo semestre, Universidad Santiago de Cali.
- Hacer de los estudiantes santiagounos más eficientes interpretadores y productores de textos académicos universitarios

3. JUSTIFICACIÓN

Podrá decirse que esta tarea no es necesaria porque se trata de conocimientos adquiridos y certificados en la Escuela Primaria y Secundaria. Sin embargo, el ámbito de la Universidad es específico. También, lo son las prácticas de lectura y escritura que se producen en ella, por lo tanto, son también específicos los problemas que se deben enfrentar.

En esta dimensión ¿en qué sentido leer y escribir en la universidad es diferente de leer y escribir en la escuela o en cualquier otro ámbito?

El primer punto que merece nuestra atención son los propósitos generales con los que se suele leer y escribir en la Universidad. Propósitos que están

íntimamente ligados a la construcción de conocimiento, ya sea la generación de nuevos saberes a través de la investigación; ya su reconstrucción mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje; ya su reorganización en función de la proyección social. En este sentido, la función docente consistirá en facilitar la interacción de los estudiantes con las prácticas del lenguaje propias de la investigación y de la circulación de saberes, de modo que permita su plena integración en las comunidades científico-académicas.

La segunda cuestión a atender está relacionada con los propósitos particulares con que se suele leer y escribir en la Universidad, ligados a las actividades académicas concretas y en las cuales se cristalizan los propósitos generales. Se va aclarando, entonces por qué hablamos de "prácticas". La lectura y la escritura son indisolubles de las actividades de los sujetos dentro de una determinada comunidad socio-lingüística (en nuestro caso, la científico-académica). El lenguaje opera como una herramienta de control y resolución de las diferentes situaciones, que permiten al estudiante desarrollar nuevas estrategias de construcción de conocimientos, no sólo en general, sino alrededor de los objetos de un área determinada. Esto quiere decir que a lo específico de lo científico-académico, se agrega lo específico de cada área o disciplina. En otras palabras, se lee para conocer la postura de un autor, para fundamentar o cuestionar una afirmación, para memorizar fórmulas o principios científicos, para conocer nuevos aportes al conocimiento de un objeto determinado, etc. Se escribe para organizar lo que se leyó, para tomar notas de una clase magistral, para dar cuenta de lo que se sabe, para sustentar una ponencia, para fundamentar una hipótesis, para sistematizar datos, para realizar un Informe de Investigación, para presentar una Tesis de Grado. Y cada una de estas prácticas tendrá su propia lógica, su particular manera de organización, su código lingüístico específico, su semántica, esto es, su práctica de lenguaje según se esté en el ámbito de las Ciencias Sociales, de la Matemática, de la Historia, etc.

Por lo mismo, los escritos de circulación académica del nivel universitario presentan alto grado de complejidad y de especificidad y su manejo requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción. Ya no se trata de compilaciones anónimas como los manuales de la Escuela Secundaria ni de textos escritos únicamente con propósito didáctico.

Es así como las formas que asumen estos textos no son independientes del contenido, sino relativas al modo de organización lógica del área a la que pertenecen, Por lo tanto, los textos presentan características particulares en cada área de conocimiento y requieren de estrategias y recursos específicos para su producción y comprensión. Muchos de estos textos suponen un lector iniciado en la disciplina, con motivaciones específicas que comparte con los otros miembros de la comunidad científica. Quiere decir que, además, en el caso de los estudiantes, se requiere un esfuerzo para situarse en el lugar del destinatario de ese escrito, reponiendo, construyendo o suponiendo lo que el autor ha dado por conocido.

No son ajenos los estudiantes que llegan a formarse como profesionales a la Universidad Santiago de Cali a las diferentes relaciones de interacción comunicativa; lo que hace necesario que se consoliden en las competencias lectoras y escritoras para participar en comunidades académicas que sólo le permiten la comprensión y producción textual a nivel universitario.

4. LA PRUEBA.

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL
EVALUACIÓN DE PROFICIENCIA EN LECTURA Y ESCRITURA

EL CASTELLANO SE MIRA AL ESPEJO

(“EL TIEMPO”, Editorial NOVIEMBRE 17 DE 2004)

“Necesario es distinguir entre el uso, que hace ley, y el abuso, que debe extirparse”. Así sintetizó en 1872 don Rufino José Cuervo el difícil balance que debe mantener la lengua: al mismo tiempo que acata los dictados del pueblo, supremo dueño del idioma, debe cuidar que no lo invadan vicios deformadores o términos indeseables. La actitud general de los encargados de limpiar, pulir y dar esplendor al español - escritores, filólogos, periodistas, personajes públicos- ha oscilado entre estos dos polos. En algunas épocas, las academias que velan por el lenguaje, y los autores, que se desvelan por él, optan por una actitud más severa frente a los desmanes y enfermedades que aquejan el idioma. En otras, asumen una actitud pasiva: que los hablantes hagan lo que quieran, y que las autoridades se limiten a recoger y a clasificar.

El multitudinario III Congreso Internacional de la Lengua Española, que se inaugura hoy en Rosario (Argentina), ofrece varias perspectivas interesantes. Sus principales focos serán -y así lo anuncia el cartel- la identidad lingüística y la globalización. En cuanto a lo segundo, se trata de explorar las posibilidades del castellano como lengua de comunicación y de industria. El constante crecimiento de la población que lo habla confiere singular poder al español, pero su presencia cuantitativa resulta mayor que su influencia cualitativa en actividades en que nuestros países son débiles, como la ciencia y la tecnología. ¿Hace cuánto que no se realiza un gran descubrimiento, un gran invento, una gran curación en español? La globalización marginará, sin proponérselo, a las lenguas que carezcan de vigor como mercado o como proveedoras de bienes o servicios. En aquel terreno, el español puede defenderse más que en éste. Un mercado de 400 millones de personas que hablan la misma lengua reviste indudable peso e importancia, aunque su nivel económico no sea el más alto.

Para ello, sin embargo, es importante que sea la misma lengua. Y en este punto saltamos al capítulo de la identidad lingüística. La riqueza del español nace, simultáneamente, de su unidad y diversidad. No se cumplió la profecía de algunos gramáticos del siglo XIX según los cuales el español se partiría en muchas lenguas hermanas, como había ocurrido con el latín. La inesperada y revolucionaria irrupción de los medios masivos de comunicación social sirvió de amalgama a la lengua. De este modo, el desarrollo de las modalidades locales y nacionales no ha fragmentado el español. Un oficinista de Valladolid no tendrá mayores dificultades para dialogar con un colono del Araracuara o una quinceañera cubana. Con el auge de Internet y de la televisión y la radio globales, ese riesgo es aún menor que antes.

El verdadero peligro radica en el abandono de la lengua a su suerte, la creencia de que hay que rendir todas las armas ante el uso y sacrificar la normatividad. La última edición del *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia toleró lo que don Rufino llamaba "el abuso". En él entraron tal vez demasiados términos bastardos de la voz inglesa, incluso algunos poco usados: *kit, overbooking, full time, holding, topless, stand, spot, light, lifting* ... Produce sorpresa encontrar tanto generoso aporte al "*spanglish*" en el máximo diccionario del castellano. El Congreso de Rosario reflejará la inquietud por este extremo permisivo.

No se trata de purismos anacrónicos ni de dogmatismos lingüísticos. Pero dentro de la dinámica cultural que rige el mundo de hoy, la tarea de preservar, sin anquilosar, la esencia y vigencia de nuestra lengua, requiere de autoridades del idioma que tracen normas. Y de medios de comunicación, centros de enseñanza y gobiernos que las apliquen.

La lengua española la hablan 400 millones de personas de 22 países y 4 continentes. Es el cuarto idioma del planeta. Constituye el más valioso tesoro cultural común que tenemos tantas naciones cercanas y lejanas. Es preciso saberlo defender.

1.0. Marque con **X**, la respuesta acertada, de conformidad con el texto leído:

1.1 . La significación de "**purismos anacrónicos**" corresponde a:

- F) Preservar voces vigentes en el español
- G) Adecuar a la globalización las significaciones de la lengua
- H) Consolidar giros lingüísticos en desuso
- I) Conservar la lengua en su riqueza cultural
- J) Mantener su unidad y diversidad a través del tiempo

1.2. La premisa que argumenta el planteamiento "**La presencia cuantitativa del castellano resulta mayor que su influencia cualitativa**" es:

- A) El mérito de los hablantes es directamente proporcional a su número
- B) El auge de Internet, de la televisión y la radio globales no han fragmentado la lengua
- D) El español se enriquece con producción tecnológica, en tanto que los hablantes aporten a la ciencia.
- D) El uso adecuado del lenguaje potencia el desarrollo científico
- E) El número de los hablantes es inversamente proporcional al mérito de los mismos

1.3. La expresión "**spanglish**" se define como:

- F) La forma como se llama al castellano hablado en puertos y muelles
- G) Un regionalismo dialectal
- H) La rendición frente al uso y el sacrificio de la normatividad
- I) Una deformación impropia de la intencionalidad del hablante
- J) El uso indiscriminado, en español, de términos bastardos de voz inglesa

1.4. La expresión: "**el idioma debe cuidar que no lo invadan vicios deformadores o términos indeseables**"; quiere decir que :

- F) Es una actitud que fomentan escritores, filósofos y periodistas
- G) Es necesario distinguir entre el uso y el abuso que se hace de la lengua.
- H) Las autoridades lingüísticas se limiten a recoger y a clasificar las voces nuevas
- I) La lengua debe mantenerse sin renunciar a sus conquistas lingüísticas
- J) Al español se le debe limpiar, pulir y dar esplendor

1.5. "**La riqueza del español nace, simultáneamente, de su unidad y diversidad**" porque:

- F) Es el cuarto idioma del planeta
- G) Sus usuarios no han hecho un importante descubrimiento en ciencia y tecnología
- H) A pesar de la profecía, no se ha dividido en muchas lenguas hermanas.
- I) Es usado en numerosos medios de comunicación
- J) Su integralidad se ha conservado con la revolucionaria irrupción de los medios masivos

6. La Afirmación que sintetiza el contenido del texto en su conjunto es:

- F) El castellano se mira al espejo
- G) El idioma se contextualiza en las exigencias de la época sin perder su unidad y diversidad.
- H) Los principales focos del Congreso Internacional de la Lengua Española son la identidad lingüística y la globalización.
- I) La lengua es el más valioso tesoro cultural común
- J) Necesario es distinguir entre el uso que hace la ley, y el abuso, que debe extirparse.

1.7. "**Se trata de explorar las posibilidades del castellano como lengua de comunicación y de industria**"?. ¿Cuál de los siguientes enunciados establece relación con el planteamiento anterior?

- F) El idioma asume una actitud más severa frente a los desmanes y las enfermedades que lo aquejan
- G) La globalización marginará a las lenguas que carezcan de vigor como mercados
- H) El castellano participa de la vida globalizada
- I) No se cumplió la profecía de algunos gramáticos del siglo XIX
- J) Lo hablan 400 millones de personas en 22 países y 4 continentes

1.8. Una característica del castellano en el contexto de la globalización es:

- C) Ser más universal y competitivo
- D) Estar contemplado como tema esencial del III Congreso Internacional de la Lengua Española
- F) Mantener su identidad a pesar de su diversidad
- G) Convertirse en una lengua de comunicación e industria.
- H) Competir en el mundo globalizado con el Inglés

1.9. La amalgama de la lengua se produjo en virtud de:

- F) Su influencia cuantitativa en actividades científicas
- G) Las normas que trazaron las autoridades del idioma
- H) La irrupción de los medios masivos de comunicación
- I) El constante crecimiento de sus hablantes
- J) Su presencia cualitativa al interior de la tecnología

2. Comente el texto leído en quince (15) renglones

1.....

2.....
3.....
4.....
5.....
7.....
8.....
9.....
10.....
11.....
12.....
13.....

5. EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.

En el instrumento de evaluación de la Prueba de Comprensión y Producción Textual se determinaron cinco 5 variables, así:

- ✓ Construcción de la significación del texto
- ✓ Análisis de la Intertextualidad
- ✓ Manejo de usos y recursos del habla
- ✓ La organización textual
- ✓ Recursos morfosintacticos

6. RESULTADOS DE LA PRUEBA

6.1. CONSTRUCCIÓN DE LA SIGNIFICACIÓN DEL TEXTO:

Toda lectura requiere de la construcción de un proceso de significación encaminado a asumir lo que el texto sabe y puede comunicar a quien lo lee, que se relacione, de manera dinámica, la totalidad del texto con cada una de sus partes. La validez particular de significación establecida en la comprensión literal es ratificada permanentemente en la totalidad que tiene como modo de existencia la constitución de cada una de sus partes

en el sentido del texto. En este orden de ideas, el 49% no conocen el texto en su totalidad, apropian de manera parcial partes o fragmentos que les resultan trascendentes en la construcción de significados asignando a las partes una economía, a veces, desmedida o precaria a la comprensión literal o local, teniendo como resultado la comprensión interpretativa parcial o distorsionada, sin desarrollar las relaciones implícitas con la finalidad de deducir su contenido, sin formular inferencias que tomen en cuenta la totalidad de lo leído, ni permiten el paso a la interpretación crítica fundamentada en la confrontación cuidadosa del texto leído y sus referentes implícitos, sacando conclusiones precipitadas e inmediatas que dejan la mayor parte del texto sin participación en los procesos de construcción de significación; en tanto que el 51% asume, de manera coherente, la totalidad de lo leído con cada una de sus partes y ninguno de los evaluados evidencia posturas críticas frente al texto leído.

6.2. ANÁLISIS DE LA INTERTEXTUALIDAD:

La relación que todo lector competente establece desde el texto leído con otros textos se evidencia en la utilización de elementos referenciales en la construcción de nuevas producciones. A pesar que el editorial de "El Tiempo" plantea una temática de reconocida relevancia universal, son evocados citados, transcritos otros textos, comentarios refranes o alusiones que complementarían una lectura crítica e inquisitiva del texto leído: el 99% no utiliza citas de otros textos y, cuando lo hacen, no emplean las comillas ni las normas establecidas para el manejo de citación. Sólo el 27% formularon algunas alusiones entre comillas, que no muestran pertinencia directa con lo leído. El manejo de la intertextualidad se enfrenta con la escasez de la enciclopedia cultural de los estudiantes, no basta con saber que se lee con los textos que tengo en la conciencia. Pero la racionalidad que operada en los estudiantes cuando se enfrentan a cualquier texto no se puede resolver en unas pocas clases, al grupo le debe servir de reflexión que algunos relacionaron lo

leído con otros textos sólo que con textos muy pobres o de los cuales no se saco la relevancia suficiente.

6.3. Manejo de usos y recursos del habla:

Constituye el conjunto de desempeños de los que hace uso quien escribe en el momento en que genera una composición escrita de cualquier naturaleza. El 49%, no identifican con precisión cuál es su intención al realizar un escrito. La intención con que se escribe es enunciada en más de la mitad de los escritos

Algunos estudiantes evaluados comienzan a escribir sin tener claro que van a decir y el lenguaje a con el que van a escribir. La reflexión sobre lo que se va a escribir no siempre se mantiene a lo largo el escrito. Esto hace posible la aparición permanente de inconsistencias cuando no infieren qué hay detrás de la información y, al escribir, no establecen adecuaciones que permitan leer lo escrito en una nueva dimensión, por cuanto ésta es trasladada de manera literal, sin tener en cuenta el futuro lector. El 69% muestra manejo de actos del habla apropiado conocimientos enciclopédicos reconocen la relevancia de los conceptos articulados en el léxico textual dentro de la estructura enunciativa del texto. En algunas ocasiones se apropian del vocabulario del texto sin determinar la fuerza comunicativa que un concepto ocupa en éste, generando una estructura nueva, pero totalmente descompensada, porque utiliza el caudal léxico en una transposición mecánica en donde no se ha internalizado la globalidad de su sentido. Reiteración en las palabras, lo cual denota pobreza léxica En esta perspectiva, el 68% hace uso de la pertinencia textual de manera forzada, sin tener en cuenta la significación inicial, porque en la lectura anterior no son asumidos sus conceptos en la textualidad otorgada por el autor; y, en consecuencia se trasladan de manera mecánica ignorando los nuevos contextos que, él mismo ha iniciado en la producción textual en la que se ha empeñado. Existe conocimientos muy bien memorizados sobre la intención con que se escribe pero la carencia de recursos textuales hace que se abran una expectativas de significación que dejan esperando al lector a que

se desarrolle lo propuesto o que se desarrolle con planteamientos muy pobres. Las limitaciones de un espacio de dos hora tampoco sólo con un diccionario de consulta no brida las condiciones óptimas que propicie la apropiación de actos del habla que una vez desarrollas se plasmen de manera coherente en un texto de forma coherente

6.4. La organización textual:

El sentido global del texto obliga a quien escribe a diseñar un Plan de Desarrollo Textual que permite al lector establecer la manera como el texto dice lo que quiere comunicar. Era uno de los errores en que la totalidad de los evaluados incurría desconociendo la especificidad tanto del texto oral como del discurso escrito. Se evidencia en los escritos presentados por los estudiantes cierta tendencia a organizar los textos a partir del desarrollo de ideas expresados en proposiciones inferidas de la lectura de los textos combinado o alternados con algunos planteamientos personales. Por ello, los escritos se despachan con preguntas requieren de sustentación, fundamentación en datos o referencias específicas que no son presentadas, en las que no se establecen relaciones conectivas entre unas y otras, interrumpiendo los procesos de comunicación abiertos en un momento dado para plantear un nuevo planteamiento haciendo aperturas de manera abrupta que, tampoco, va a tener desarrollo. En el 34% saben construir argumentos, y sustentarlos a través de premisas y conclusiones que fundamenten lo escrito. Sólo el 24% concibió un plan de desenvolvimiento textual, cumpliéndolo como se lo propuso.

RECURSOS MORFOSINTÁCTICOS:

Los textos fueron revisados minuciosamente teniendo como texto de apoyo el diccionario aunque se siguen presentando algunos problemas de tildación y el manejo de los signos de puntuación. Los usos del lenguaje en cualquier tipología textual requieren de recursos morfosintácticos, como son la conjugación verbal que, en un 50%, evidencian falencias notorias en la construcción de formas verbales, y sus accidentes gramaticales tales como el manejo del verbo Haber y otros verbos regulares e irregulares. Se corrigió notablemente el uso de palabras mayúsculas. De igual manera, se construyen frases que mantienen una estructura simple y compuesta coordinada, pero

con escasez de las estructuras oracionales compuestas subordinadas que combinen armónicamente las cláusulas sustantivas, adjetivas y circunstanciales, de suerte que las oraciones incluidas no presentan una estructura sintáctica coherente y, en ocasiones, se muestran contradictorias y redundantes. El 31% restante acusa experticia en el manejo de esta variable

7. PROPUESTAS ENCAMINADAS A LOGRAR EL MEJORAMIENTO EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

7.1. Continuar con la implementación del Programa formativo de dos (2) semestres de Comprensión y Producción Textual para cada uno de los estudiantes que así lo ameriten, según los resultados de la Prueba Diagnóstica.

7.2. Realizar un Seguimiento Personalizado, desde la Prueba Diagnóstica, en un Programa de Entrevistas y Asesorías a cada uno de los estudiantes que asuma el Programa según el caso lo amerite. La mayoría de los estudiantes se ha comprometido en el proceso en los grupos de trabajo. Las asesorías deben concentrarse en los casos que presenten mayor atraso.

7.3 Preparar la evaluación final de periodo desde el primer día de clase de tal forma que el programa pueda mostrar resultados palpables en la escritura de un ensayo como la estructura textual más compleja del desarrollo académico universitario.

Se retomó la discusión en torno a la metodología de del Programa. El consenso de los asistentes a la reunión del Grupo hizo una ronda de comentarios en ese sentido.

La profesora 6 dijo: La metodología se ha mejorado pero no se ha conseguido su dominio y autonomía por parte de los estudiantes. Hay necesidad de colocarle más iniciativa. Creo que hay que creer en la metodología, estar convencido de ella. Sólo así los estudiantes la pueden recoger y assimilarla.

El profesor 4 Se ha mejorado pero seguimos en lo mismo se trabaja mucho.

El profesor 2 La metodología no tiene por que ser un problema, es cuestión de convertir la clase en un taller.

El profesor 1 sustentó. Yo creo en lo que dijo la profesora. No creemos mucho en la metodología y esa actitud la recogen los estudiantes en un proceso de empatía.

El profesor 8 Yo creo que hay que insistir en lo que estamos haciendo, pero el problema hay que tratarlo. Estudiarlo en su momento

Se aprobó rendir este informe ante los estudiantes los comités de carrera decanatura y el Consejo Académico como cumplimiento a un compromiso determinado en el proyecto de investigación. Se encargaron a los responsables de cada uno de los cursos y a 1,2 y 3 para el informe por facultades.

En el segundo punto después de la discusión se desarrollara las siguientes acciones

1. Hacer un informe sobre el seguimiento del Programa a través de las asesorías personales
2. Preparar las evaluaciones parciales a través del seguimiento de las carpetas de los estudiantes
3. Preparar la evaluación final de los estudiantes en donde se evaluarán los primeros resultados del Programa formativo
4. Realiza un nuevo diplomado de capacitación de docentes
5. Atender los problemas de gestión en la implementación de Programa en los comités de Titularidad y decanaturas
6. Aplicar una entrevista semiestructurada donde se recoja información de los estudiantes sobre el impacto del la totalidad del programa.

Se aprobó el informe con las adiciones correspondientes y el plan de trabajo consignado en los puntos anteriores.

A las 6:30 de la tarde se termino la reunión

Agosto 4 del 2005

Acta 044

Asistencia 9

Después de aprobar y corregir el acta anterior

Se presentaron los informes sobre el desarrollo del Programa como se muestra a continuación en el cual se recogen opiniones de los estudiantes sobre los resultados de la evaluación y la marcha del Programa.

El profesor 3 En Comunicación social y Publicidad pues va muy bien según se dice en el informe cualitativo que se presento al Consejo Académico. La motivación por el Programa se mantiene y solo tengo dos casos graves que ni con dos semestres más van a escribir bien. Ellos reconocen haber superado muchos errores pero aun es muy reciente para superarlos como las circunstancias lo ameritan. La evaluación ágil es un problema sin resolver en el contexto de nuestras condiciones por ahora se resuelve con mucha iniciativa y sacrificio de los docentes pero hay que investigarlo

El profesor 4 En Derecho y ciencias políticas los estudiantes están contentos con el Programa los estudiantes que van más mal en el Programa están viniendo los sábados para mejorar, esto no estaba previsto en el diseño. Se requiere para lograr sus objetivos unos cursos complementarios, eso no está presupuestado en el proyecto, es un problema que hay que asumir. El problema de fondo es el número de estudiantes para un curso de escritura.

El profesor 6 En química se comenzó el Programa apenas estamos discutiendo la prueba diagnóstica

El profesor 5 En Ingenierías el Programa tiene un Problema de falta de apoyo del decano que utiliza las clases del Programa para llevarse a los estudiantes a prácticas y conferencias, Creo que el profesor 1 como director del proyecto debe de hablar a ver que pasa. El Programa va atrasado en ingenierías

El profesor 9 En Contaduría apenas estamos comenzando el Programa y apenas estamos enfrentando los resultados de la prueba diagnóstica.

El profesor 7 En los Programas de Salud el Programa va bien. Los estudiantes están respondiendo creo que por encima de la media, yo no creo tener casos en los cuales se pueda afirmar que van a reprobado la materia. Hay dos casos de estudiantes que faltan mucho pero en la presentación de las pruebas van bien. Los estudiantes de Salud son más dedicados y siguen viendo la importancia de la lectura y al escritura.

El profesor 8 En Educación estamos comenzando el Programa apenas estamos haciendo la presentación del Programa y los resultados de la prueba diagnóstica

El profesor 1 En enfermería ocurre lo siguiente: con el curso a hay tres señoras mayores de 40 años que han entrado a la Universidad después de más de 20 años de interrupción de estudios, tienen problemas hasta de locomoción fina en la calidad y la velocidad de la letra; el curso b es lo que estaba yo esperando todo como estaba previsto y el curso c el nivel de la mayoría es muy deficiente. Dice mucho de la calidad de la educación en la zona rural de Colombia y sobre todo de la costa pacífica

Se acordó que el profesor 1 visitara los decanos a través de los consejos de facultad para explicar la importancia y solicitar apoyo para el Programa.

Se aprobaron los siguientes conclusiones:

1. En el Programa se están cumpliendo los objetivos específicos previstos para el tiempo de implementación del diseño.
2. La metodología didáctica se ha mejorado pero no se ha conseguido su dominio y autonomía por parte de los estudiantes.
3. Los estudiantes manifiestan leer y escribir mejor en sus prácticas de estudio.
4. Algunos problemas de evaluación y metodología requieren de más capacitación de parte del Grupo de Ciencias del Lenguaje

El profesor 5 El Programa debe resolver con idoneidad los problemas de los cursos numerosos como una condición conocida desde antes y que hace parte de trabajo de diseño. Qué pasa con las asesorías ahora?

Profesor 6 Bueno las asesorías son importantes, pero no deben ser para todo el mundo. Así es imposible.

El profesor 4. Las asesorías es un procedimiento que se puede hacer colectivo, se citan los estudiantes el sábado y se les da una clase.

El profesor 1. La asesorías es mucho más que eso. No es un trabajo adicional, es el complemento de la metodología.

El profesor 3. Claro, a partir de las asesorías se sigue el Programa desde el punto de vista individual.

Se dio un discusión sobre lo que esta ocurriendo con las asesorías y se llegó a las siguientes conclusiones que el Grupo acuerda consignar en la presente acta.

- Que han sido desviadas hacia los estudiantes que presentan los casos de más atraso en los desempeños lectores y escritores.
- Que en la mayoría de los cursos se hacen colectivas y terminan siendo clases adicionales.
- Que dependen de la buena voluntad de los docentes porque no ha habido acuerdo con la decanatura administrativa para su correspondiente pago.
- Las evaluaciones de seguimiento se realizan en grupos de trabajo en escritura.

- Las fichas de trabajo en las asesorías a pesar de las variaciones se siguen llenando dando cuenta de las actividades que se realizan en ellas.

Se propuso a los profesores 2 y 3 para presentar propuesta de capacitación de docentes

A las 6:30 de la tarde se terminó la reunión.

Agosto 17 del 2005

Acta 045

Asistencia 10

Después de aprobar y corregir el acta anterior

La salida del profesor 1 es un hecho por razones de estudio del doctorado. Se elige el reemplazo del profesor 1. Se propone y se sustenta que la persona que presenta las condiciones para reemplazar al profesor 1 es la profesora 3 se argumenta lo siguiente:

- Conocimiento del proyecto de del Diseño de un Programa formativo en Comprensión y Producción textual
- Es una docente de dedicación exclusiva que puede justificar a dedicación que el Programa reclama.
- El reconocimiento de las directivas profesores y estudiantes en torno al Programa y su desarrollo.
- El merecimiento por su capacidad de trabajo y dedicación al Programa

Se presenta la discusión a 3 le parece que además hay otra circunstancia que quiere manifestarle al Grupo y son las dificultades en la decanatura de Comunicación social y quiero hacerme cargo de este proyecto; se elige a 3

Se eligen los reemplazos en los cursos del Profesor 1.

Se presentaron los siguientes informes sobre el seguimiento a las asesorías y el desarrollo del Programa formativo y que se observara si se estaba cumpliendo la metodología

El profesor 3 en Comunicación social y Publicidad son para estudiantes que presentan muchos problemas en lectura y escritura. Es imposible hacer asesoría a todos los miembros del curso. Hay más trabajo en los borradores la metodología funciona.

El profesor 4 En Derecho ocurre lo mismo. Las asesorías se han cambiado por un curso especial los sábados donde están asistiendo los estudiantes con más problemas. Se está trabajando en los talleres en grupos. La metodología está siendo entendida un poco más

El profesor 5 En Química hemos utilizado el instrumento por primera vez. Los estudiantes manifiestan tener muchas deficiencias originadas en la formación secundaria. Sobre la metodología los estudiantes manifiestan que si la van a asumir

El profesor 6 En Ingenierías se han cumplido los acuerdos logrados por 1 con el decano no se han vuelto a interrumpir las clases, los estudiantes están asistiendo a las asesorías a corregir los escritos. Los estudiantes son reacios pero cuando se revisan las carpetas hacen las correcciones. Yo diría que las asesorías funcionan si hay control.

El profesor 7 En Contaduría y finanzas las asesorías cumplen una misión importante con la asesorías son muy frecuentadas las preguntas sobre métodos de estudio lectura y escritura. Creo que la metodología va a funcionar

El profesor 8 En los Programas de Salud. Los estudiantes asisten regularmente a las asesorías muy interesados por la escritura de informes y reseñas de estudio. Si funciona la metodología cuando hay control.

El profesor 9 En las titulaciones de Educación sólo se implementa el Programa de comprensión y producción textual en sociales donde hay demasiados problemas de lecto-escritura en todos los niveles. El otro problema es que no hay mucho tiempo para las asesorías porque los estudiantes no pertenecen al casco urbano de Santiago d Cali.

El profesor 10 En Enfermería Los estudiantes lamentan mucha salida del profesor 1 apenas estoy conociendo el personal sigo trabajando de acuerdo con lo que me informo el profesor 1. Pero allí los borradores son muy buenos la

metodología le funcionaba al profesor 1 y se puede calificar los primeros y segundos parciales a partir de allí.

Se aprobó la propuesta calificar las carpetas de trabajo sacando las notas de de dichas revisiones y hablar claro sobre la evaluación final.

A LAS 6.30 se terminó la reunión.

Octubre 13 del 2005

Acta 046

Asistencia 9

Después de aprobar y corregir el acta anterior

La preparación de la evaluación final es un hecho trascendente por que la prueba final debe llenar las expectativas y dar cuenta de los resultados del Programa. El profesor 3 recuerda que la evaluación del Programa es mucho más que el desarrollo de una prueba final. Los resultados que brinda un Programa formativo se tienen que expresar en varios instrumentos de análisis y seguimiento esta es apenas la primera vez que el Programa se implementa y esta evaluación es uno de los puntos de referencia más importante para ese análisis. El profesor 4 propone como base la misma evaluación realizada en la prueba diagnostica. El profesor 2 Esta de acuerdo pero volver a repetir el mismo cuestionario de comprensión es ridículo. El profesor 3 Desde un punto de vista estrictamente práctico académico el objetivo es que los estudiantes escriban un ensayo, esa es la medida, si lo escriben bien el Programa es un éxito. Aquí no hay más que hablar. El profesor 6 Yo quiero preguntar si son concientes los compañeros que vamos a calificar 650 trabajos eso no es ágil, existen otras formas de evaluar que la tecnología de la evaluación debe haber diseñado más apropiadas. 8 Yo no las conozco, se debe consultar al profesor 1 pro correo electrónico.

El profesor 1 Responde la mejor prueba es el ensayo a partir del texto de editorial con que se realizó la prueba diagnostica, lo largo de la prueba es un problema de diseño los mejores ensayos los escribe Montaine y son de un solo folio que un texto sea largo no quiere decir que sea bueno. Propongo el siguiente instructivo para la prueba final.

Evaluación final de Comprensión y Producción textual

Elabore un ensayo a partir del texto editorial del Periódico el tiempo TIERRA, GUERRA Y "PARAS" (Editorial EL TIEMPO) a partir de su lectura elabore un ensayo que tenga las siguientes características

- A) El texto debe cumplir los tres pasos recomendados en la elaboración de un escrito planeación, textualización y corrección.
- B) El ensayo o deberá pasar los limites de una pagina
- C) El trabajo final deberá recoger la totalidad interpretativa de editorial

- D) El presentado hará uso de los recursos de intertextualidad
- E) Tendrá una adecuación textual pertinente
- F) Hará uso de los recursos de la Macroestructura textual
- G) Utilizará los recursos morfosintacticos que le resulten necesarios
- H) Será entregado en la fecha de la evaluación 27 de noviembre de 2005

Solicito que ya que se iba a trabajar desde ya en la prueba final se recogiera una propuesta de requisitos mínimos de los ensayos se discutió y los requisitos mínimos aprobados fueron los siguientes.

La construcción de los significados del texto

- Tener una significación clara del texto leído
- Desarrollar un punto de vista sobre lo leído en el texto

Manejo de la intertextualidad

- Investigar otras fuentes de lectura

Adecuación textual

- El ensayo debía para un público académico

Planeación del escrito

- Contar con un plan de desarrollo textual

Recursos Morfosintacticos

- Corregir todas las faltas de ortografía y corrección idiomática

La entrevista semiestructurada debe ser por escrito, nos interesa que los estudiantes nos cuenten de la manera más franca posible sus impresiones sobre lo que reconocen ahora que el programa se terminó para ellos, sin ninguna clase de presiones. Se preguntó porque no se realizaba de manera grabada como era tradicional. Implicaría una labor de varios días, circunstancia que es imposible porque ya están de salida para sus vacaciones. Las respuestas por escrito tienen a ventaja que se puede hacer simultáneamente, recoger impresiones muy individualizadas, justo después de concluido el proceso de implementación. Se propusieron los siguientes objetivos para dicha entrevista

Entrevista semiestructurada elaborada por uno tiene las siguientes preguntas

Objetivos de la entrevista semiestructurada.

- Recoger el impacto general producido por el programa una vez concluido el proceso de implementación.
- Indagar sobre el cumplimiento de los objetivos generales.
- Establecer la utilidad del programa en el estudio
- Determinar como fue asumida la metodología por parte de los estudiantes
- Evaluar las lecturas obligatorias
- Valorar la evaluación desde la mirada de los estudiantes
- Recoger críticas y recomendaciones de los estudiantes.

Las preguntas de la entrevista fueron las siguientes.

1. ¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha estado en él?
2. ¿Considera usted que está leyendo mejor?
3. ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?
4. ¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?
5. ¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?
6. ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?
7. ¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?
8. ¿Qué agregaría usted a este Programa?

El cuestionario de la entrevista semiestructurada fue aprobado.

Se encargan del informe cualitativo de la evaluación final los profesores 2 y 3 y remitirlo a cada uno de los miembros del Grupo para su aprobación.

Siendo as 6:30 de la tarde se termino la reunión.

Informes cualitativo de la prueba final del Programa de
comprensión y producción textual
Universidad Santiago de Cali
Diciembre del 2005

Grupo de Ciencias del lenguaje

Informe interno

Presentación

Después de dos semestres de implementación resulta fundamental realizar la redacción de un informe cualitativo de los ensayos producidos por los estudiantes con el objetivo de dejar por escrito una calificación cualitativa. El Programa formativo en comprensión y producción textual partió de una prueba diagnóstica en la cual se identificaron las necesidades formativas de los estudiantes. Se diseñó un Programa en donde todos los esfuerzos de los docentes se concentraron en superar las dificultades y errores cometidos por los estudiantes evaluados. En esta oportunidad se les comunicó a los estudiantes que la evaluación del curso consistiría en hacer un ensayo corrigiendo los errores que se habían cometido en la prueba diagnóstica. Se hicieron múltiples lecturas individuales y colectivas del texto. Se consultaron otros textos. Se corrigieron varios borradores hasta llegar a unos ensayos con diferentes niveles de calidad y que presionados por la calificación se les pidió que tuviesen unos requisitos mínimos que queremos consignar en cada una de las variables establecidas

La construcción de los significados del texto

- Tener una significación clara del texto leído

- Desarrollar un punto de vista sobre lo leído en el texto

Manejo de la intertextualidad

- Investigar otras fuentes de lectura

Adecuación textual

- El ensayo debía para un público académico

Planeación del escrito

- Contar con un plan de desarrollo textual

Recursos Morfosintácticos

- Corregir todas las faltas de ortografía y corrección idiomática

Análisis de variables

La construcción de los significados de texto

Es clara y obedece a una lectura que relaciona las partes del texto con la totalidad. En ella se reconocen la tesis planteada en la intencionalidad que enuncia el texto. Se diferencian los argumentos y los conceptos utilizados en el escrito. Las interpretaciones son coherentes con lo argumentado en el texto por los estudiantes en el ensayo. La comprensión literal es bien establecida en diferentes operaciones de interpretación relacionando las significaciones con la que configura el sentido con el micro universo semántico que el texto origina. Los mejores ensayos alcanzan a desarrollar posturas críticas construidas en la confrontación textual con lo que piensan los estudiantes.

Manejo de la intertextualidad

Se utilizan citas de acuerdo con las normas, se dan testimonios, hacen comentarios. Se utilizan juicios de valor que son argumentados en el sentido general del texto. Otra forma de la presencia de la intertextualidad es la presencia de situaciones sintetizadas en los ensayos. Se hace evidente la presencia de nuevos textos en la nueva realidad textual concretada en la

textualización de los ensayos. En algunos de ellos no alcanzan una dimensión claramente innovadora por la precipitación con que fueron desarrollados. Pero las relaciones establecidas entre los elementos de los ensayos permitirán futuros desarrollos en la medida en que los autores se vuelvan a aproximar a los textos.

Adecuaciones textuales

El lenguaje utilizado es claro y pertinente, se evita de manera muy evidente la repetición innecesaria de palabras. Hay buen manejo de los recursos de oposición y uso de sinónimos. Es notable que el contexto de enunciación haya sido enriquecido por las lecturas, consultas y discusiones en los grupos de trabajo. Estos han generado búsquedas significativas, matizando la intención de lo que se quiere decir. Los argumentos presentan mayores niveles de precisión, connotación y coherencia interna. Igualmente se ha asumido un trabajo de actos del habla hasta encontrar la tipología textual para comunicar lo que los textos requieren comunicar. Se ha ejercitado en el interior de los grupos de trabajo textual diversos ejercicios del uso del habla apropiando los más pertinentes al texto.

La organización textual

Los textos obedecen a un plan de desarrollo textual en el cual son desarrolladas una estrategias que se mantienen dando coherencia al escrito. Cuando escribimos lo hacemos de acuerdo con un orden en que vamos ir presentado lo propuesto para el escrito. Esta estrategia se logra acuerdo a unas convenciones textuales. Ellas permitan captar el interés sobre lo que vamos a comunicar, sino se logra este efecto el lector abandonaría su lectura. Nos preguntaremos de qué forma encabezó el escrito. En dicho encabezamiento se determinan y condicional los niveles de coherencia logrados. Esta estructura se pondrá a prueba en la configuración de los ensayos elaborados por los estudiantes en la prueba final. La coherencia y la cohesión dentro de un escrito

es una propiedad que conecta de manera apropiada ideas de quien escribe. Selecciona los argumentos, causas consecuencias dentro de un mismo proyecto textual. Todo lo anterior para que el lector avance por los caminos en los cuales el lector se apropie de las significaciones del texto. La cohesión y la coherencia hacen que en un texto todos los elementos dispuestos en el texto lleven al lector a explicarse todas las preguntas desde el texto mismo. No se trata de principios sintácticos y morfológicos del texto. Se trata de la organización del escrito en elementos que establecen funciones en discursivas en busca de una comunicación pertinente a lo tratado en el texto. Los logros de coherencia y cohesión muestran una superación notable en comparación con los textos presentados en la prueba diagnóstica. Dichas operaciones demandan una competencia creciente en la formación de eficientes productores de textos en la medida en que se produzcan e intercambien textos en procesos de formación continua. El Programa formativo busca sentar las bases para que este proceso continúe de manera autónoma en el estudiante.

Recursos morfosintácticos

Fueron consultados manuales de ortografía y corrección idiomática, diccionario y la ayuda del ordenador. En la construcción de la micro estructura textual se ha recurrido a la recuperación de los hallazgos con los que se describe las normativas morfosintáctica. Los textos tienen como base la generación de oraciones simples o compuestas. Pero en la producción de las oraciones compuestas subordinadas en las cuales se generan los enunciados solidamente elaborados en estructuras complejas en niveles precisos de coherencia y pertinencia textual.

Queremos para finalizar dejar las siguientes constataciones

6. La evaluación formativa permitió hacer reiteradas correcciones en algunos casos no dando el aprobado hasta la consecución del texto definitivo
7. Algunos ensayos dejan dudas sobre al decir y expresar ideas citas y demostraciones son muy parecidos
8. Algunos ensayos podrían desarrollar otros punto de vista que no se profundizaron en el escrito mostrando una coherencia que supera mucho la anterior presentada en la prueba diagnóstica
9. Que algunos estudiantes manifestaron cierta desmotivación por el texto como punto de partida y hubiesen preferido escribir otro ensayo
10. Que algunos estudiantes se conformaron con la aprobación del ensayo y abandonaron el propósito de escribir un ensayo mejor justificándose en que el ensayo solicitado no era de era de su interés.

Anexo 4

Cartas

Santiago de Cali, 20 de enero del 2003

Profesor

2

Docente de lenguaje

Universidad Santiago de Cali

La ciudad

Cordial Saludo

Después de brindarle un caluroso saludo de prosperidad en el nuevo año quiero invitar de la manera más comedida a que nos brinde su capacidad en iniciativa

académica en beneficio del proyecto presentado por docente 1 en el que se invita a los profesores con formación en lingüística y español pertenecientes a la Universidad a formar parte de un colectivo académico que se encargará del Diseño de un Programa formativo en las competencias de lectura y escritura para todas los Programas de pregrado. Dicha solicitud se fundamenta en un proyecto de la vicerrectoría que intenta asumir el diseño curricular en la estructura de créditos académicos.

Esperamos contar con su presencia en la sala de juntas de la vicerrectoría.

Gracias por su colaboración y puntual asistencia.

De usted atentamente

Vicerrector

Santiago de Cali, abril 20 de 2005
VC-266-05

Carta 2

Santiago de Cali, 5 de Noviembre del 2003

Docente.
2,3,4,5,6,7,8,9,10
Universidad Santiago de Cali.
La ciudad

Cordial saludo:

El proceso que adelanta el Grupo de Ciencias del Lenguaje del que usted ha participado requiere de su concurso como docente en las siguientes actividades académicas.

a) La escogencia de un texto que permita una evaluación a los estudiantes que se matriculen en la vigencia académica del 2004b en todos los programas de pre-grado, dicho texto deberá ser completo y tener una estructura de tipo expositivo o argumentativa.

B) Participar de manera conciente y efectiva en la búsqueda y confección de un modelo de evaluación que pueda certificar de manera objetiva la proficiencia en la Comprensión y Producción de Textos universitarios.

C) La construcción de un instrumento de calificación en donde se consignen de manera ágil los resultados de la evaluación, así como los insumos que permitan una evaluación cualitativa y la condensación de informes a estudiantes, directivos y docentes.

D) Participar en la aplicación de la prueba durante la semana de inducción, su calificación, presentación de informes y consolidación de diagnósticos generales que permiten la plantación de procesos académicos de elevación de la calidad. Con los propósitos antes mencionados, el Grupo de Ciencias del Lenguaje se reunirá en la facultad de Educación el próximo miércoles 10 de noviembre a las cinco de la tarde.

Gracias por la atención a la presente y puntual asistencia a esta actividad académica.

De usted atentamente.

1

Coordinador Grupo de Ciencias del Lenguaje
Universidad Santiago de Cali

Carta 3

Santiago de Cali 31 de Enero de 2005-01-31

Doctor

Vicerrector Académico

Universidad Santiago de Cali

La ciudad

Referencia: Justificación de curso lectura y escritura en la Facultad de Derecho

Cordial Saludo:

Al finalizar el semestre 2004^a acordó la vicerretoría en reunión conjunta con la oficina de admisiones y Decanatura de Derecho realizar una evaluación en Comprensión y Producción Textual encaminada a evidenciar las falencias

en los desempeños de lectura y escritura. En cumplimiento de tal acuerdo con el apoyo y orientación de la Vicerrectoría y la Decanatura de educación el grupo de Ciencias del Lenguaje diseño y aplico la prueba en la primera semana correspondiente al semestre 2004b en los cursos 1ª- 1b y 1c de la jornada diurna y 1ay 1b de la jornada nocturna, una vez calificada la evaluación se realizo un informe que se presento en asamblea general de estudiantes diurna y nocturna en el cual se presentaron los resultados de la prueba y se sustento públicamente las calificaciones consignadas en la prueba. Como una consecuencia de dicha asamblea los estudiantes solicitaron a la Vicerrectoría un curso especial de Comprensión y Producción Textual.

La Vicerrectoría solicito al Grupo de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Educación candidatizara ante esta oficina los docentes con la idoneidad suficiente par desarrollar dichos cursos. Fueron autorizados los docentes 6,7,y 8 quienes dictaron un curso de Comprensión y Producción Textual de seis (6) semanas comprendidas entre los días 11 de octubre y 19 de noviembre.

Espero haber sido lo suficientemente claro en la justificación que se me solicita cualquier aclaración adicional en el teléfono 3155141201.

Gracias por la atención a la presente.

De usted atentamente.

1

Coordinador

Grupo de Ciencias del Lenguaje

Facultad de educación.

Universidad Santiago de Cali

Carta 5

Carta Enviada a todos los directores de titulación de las cuales presentamos una copia

Santiago de Cali, diciembre 20 de 2004
VC-266-05

Doctor

Director Programa de Administración y Gestión

Universidad Santiago de Cali

La Vicerrectoría y la Facultad de Educación de la Universidad tienen el firme propósito de desarrollar en la comunidad académica las metas de formación presentadas en el Acuerdo N° 03 de Abril 2 de 2003, del Consejo Superior Universitario, que en su parágrafo 4.5 dice: *"Ofrecer oportunidades curriculares tendientes a la formación para el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias argumentativas, interpretativas, investigativas, propositivas y comunicativas, que le permitan el uso adecuado de la información y la transferencia de conocimientos."*

En otro documento de la Vicerrectoría, publicado en Septiembre del año 2003, se afirma: *"Existe un conjunto de factores que hacen de la docencia una forma*

de liderazgo intelectual y cultural, convalidadle por la sociedad que lo encuentra deseable y legítimo. Cada vez se reconoce más nítidamente que la vida cultural y la calidad académica de la universidad tienen particularmente en los docentes sus principales dinamizadores y promotores. Esto tiene como consecuencia propiciar la creación de espacios y escenarios de participación y encuentro deliberativo de profesores y estudiantes en un **Programa de Comprensión y Producción Textual**.

Por otra parte, el Consejo Académico mediante la resolución CA 07 de Diciembre 2 de 2002 establece los lineamientos pedagógicos y curriculares para la definición y reforma de los programas de formación de pregrado de la Universidad Santiago de Cali²³. Y específicamente en el Art. 16 ordena: *“Los programas curriculares deben involucrar dentro del plan de estudios, sin valoración de Créditos Académicos, los cursos obligatorios de ley tales como: Constitución Política de Colombia, Deporte Formativo, Proficiencia en Idioma Extranjero y Proficiencia en Español.”*

En el informe de los resultados de los ECAES se pone en evidencia el bajo rendimiento en habilidades de comprensión de lectura en los estudiantes de últimos semestres. Por tal razón el Ministerio de Educación, concedor del papel que cumplen la lectura y la escritura en la formación de profesionales, recomienda a las universidades el desarrollo de esfuerzos, entendidos como acciones que deriven de la malla curricular.

Siguiendo estas recomendaciones, desde hace cinco semestres (4), la Universidad encomendó a un grupo de docentes vinculados a ella, con formación académica en Lenguaje y con amplia experiencia en docencia universitaria, la elaboración de un **Programa de Comprensión y Producción Textual**, de acuerdo con las exigencias del Nuevo Pénsum Académico.

El **Programa de Comprensión y Producción textual** parte de una evaluación diagnóstica en las competencias y desempeños de los estudiantes que se inscriben en todos los programas de pregrado. Los resultados de dicha valoración se implementan como insumo para el diseño curricular y, a su vez, le aporta a la investigación de seguimiento de la calidad académica, que adelanta

²³ Política Universitaria N° 6, Artículo 16, pág. 32

el Grupo de Ciencias del Lenguaje, en beneficio de la formación básica²⁴ del estudiante.

La Vicerrectoría y la Facultad de Educación solicitan la presencia y la participación activa de los docentes, especialmente de primer y segundo semestres, en el Diplomado de Comprensión y Producción Textual, espacio académico donde se propicia el aprendizaje desde la autonomía del estudiante en la transformación de las competencias lingüísticas en desempeños académicos.

Así, damos cumplimiento a lo ordenado por el Consejo Académico²⁵ con respecto a la Evaluación de Proficiencia en lectura y escritura; y se programa la materia de **Comprensión y Producción Textual** con una intensidad de tres (3) horas semanales, durante los dos primeros semestres. Los directores de los programas académicos deben: insertar la nueva materia en la malla curricular, articular los contenidos programáticos con la nueva asignatura y orientar el colectivo docente en torno a los propósitos formativos de esta nueva asignatura.

Finalmente, invitamos a realizar todas las aclaraciones pertinentes a este propósito directamente con los docentes del Grupo de Ciencias del Lenguaje: Germán Giraldo Ramírez y Gladys Zamudio Tobar, profesores de Dedicación Exclusiva, en las Facultades de Educación, ext. 105, y Comunicación Social y Publicidad, ext.108; en la Sala de Investigaciones, ext. 455, o en los teléfonos 3155141201 y 3103596851. Email: gegilra@latinmail.com gzamudio@usc.edu.co

Gracias por su atención y oportuno diligenciamiento a las orientaciones consignadas en la presente.

De ustedes atentamente,

Vicerrector

²⁴ *Política universitaria N° 6. Pág. 30*

²⁵ Resolución CA 05 de Diciembre 10 de 2004

Anexo 5 Informes

Universidad Santiago de Cali

Informe cualitativo del estado lector y escritor de los estudiantes que ingresaron al primer semestre del 2004

Presentación

"Cierta día una amiga me confesó que se sentía muy consternada porque hacía bastante tiempo que se dedicaba intensamente a redactar su tesina y sólo conseguía escribir una hoja cada día (después de haber llenado montones de papeles); pensaba que no sabía escribir porque se daba cuenta que algunos compañeros suyos podían redactar textos con mucha rapidez, como si fueran churros. Del mismo modo, muchas veces ha conocido muchos alumnos adultos que idolatraban la ortografía creyendo que saber escribir consistía básicamente en conocer y recordar las reglas de gramática, y se angustiaban extremadamente si descubrían alguna incorrección en sus escritos; o incluso otros que, cuando escribían, se limitaban a transcribir el flujo de su pensamiento, siendo incapaces de elaborar ideas (para éstos reescribir un texto era una operación costosísima y una pérdida de tiempo)."

Daniel Cassany, 1989

La persona de este relato-que vivencia la escritura como un proceso costoso y lento (y sabemos que es así), que cree que no sabe escribir y se paraliza- está redactando su tesis. En efecto, escribir una tesis con sus argumentos y antecedentes no es una tarea fácil. En tanto que debe poner en contexto los conocimientos que pertenecen a un campo científico determinado. Que tiene su propia lógica, su metalenguaje y sus maneras de validación. Para poder hacerla, tiene que acceder a un conjunto de conocimientos y aprender a evaluarlos críticamente:

- Ubicar los textos en un espacio y tiempo determinados, situándose, a sí mismo, como lector.
- Aprender a distinguir diferentes líneas teóricas, confrontando las posturas e identificando las fuentes a consultar.
- Conocer la historia de esas líneas teóricas y sus reformulaciones.
- Introducirse en los debates que sostienen los representantes del conocimiento científico y conocer las reglas de juego político-académicas que el uso de la ciencia establece; de suerte que le permita dar cuenta de
 - ✓ ¿por qué un determinado autor resurge en un campo científico, luego de décadas de ocultamiento?
 - ✓ ¿Qué autores se deben leer?
 - ✓ ¿Cuáles temas son importantes e irrelevantes?
 - ✓ ¿Qué es lo que determina que se los considere anticuados?

Además, quien produce un texto se enfrenta al desafío de:

- ✓ ¿Qué recorte hacer?
- ✓ ¿Cómo focalizar el problema?
- ✓ ¿Cómo rastrear sus antecedentes?
- ✓ ¿Cómo construir un marco conceptual que permita comprenderlo?.

Al tenor de la política de la Universidad Santiago de Cali de asumir un Plan de Mejoramiento de la Calidad Académica para todas la Facultades se aplicó la Evaluación de Comprensión y Producción Textual en los Programas de Enfermería, Comunicación Social, Derecho y Ciencias Sociales. Esta prueba cual se practicó, a partir del día jueves 12 agosto a cinco cursos (150 estudiantes) que ingresaron a Primer Semestre, por docentes pertenecientes al Grupo de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Educación.

En el presente Informe, como producto del análisis realizado por el Grupo de Ciencias del Lenguaje, se consolidan los resultados de la Prueba Diagnóstica. Se formulan las

sugerencias encaminadas a aclimatar una cultura en torno a la Comprensión y Producción Textual que todo ámbito universitario reclama y exige

1 OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

1.1. Medir el desempeño mínimo para iniciar un proceso educativo de mejoramiento académico.

1.2. Precisar y refinar los contenidos determinados en el currículo del Programa de Comprensión y Producción Textual para la Universidad Santiago de Cali.

1.3. Establecer un diagnóstico que sirva de punto de partida para diseñar un conjunto de acciones encaminadas al Mejoramiento Académico en torno a los desempeños básicos de lectura y escritura.

1.4 Informar a los docentes santiaguinos del estado lector y escritor de los estudiantes que hacen ingreso a los diversos programas de Pregrado, en orden a revisar y ejecutar el diseño metodológico de sus asignaturas.

1.5 Diseñar un plan de motivación en torno a la cultura de la lectura y la escritura como factor básico en el desempeño académico.

2. JUSTIFICACIÓN

Podrá decirse que esta tarea no es necesaria porque se trata de conocimientos que han sido adquiridos y certificados en la Escuela Primaria y Secundaria. Sin embargo, el ámbito de la Universidad es específico. También, lo son las prácticas de lectura y escritura que se producen en ella, por lo tanto, son también específicos los problemas que se deben enfrentar.

En esta dimensión ¿en qué sentido leer y escribir en la Universidad es diferente de leer y escribir en la escuela o en cualquier otro ámbito?

Sin duda, en muchos sentidos. Nos interesa centrarnos en tres.

El primer punto que merece nuestra atención son los propósitos generales con los que se suele leer y escribir en la Universidad. Propósitos que están íntimamente ligados a la construcción de conocimiento. Ya sea la generación de nuevos saberes a través de la investigación. Ya su reconstrucción mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como también su reorganización en función de la proyección social. En este sentido, la función docente consistirá en facilitar la interacción de los estudiantes con las prácticas del lenguaje propias de la investigación y de la circulación de saberes, de modo que permitirla su plena integración en las comunidades científico-académicas.

La segunda cuestión a atender está relacionada con los propósitos particulares con que se suele leer y escribir en la Universidad. Ligados a las actividades académicas concretas y en las cuales se cristalizan los propósitos generales. Se va aclarando, entonces por qué hablamos de "prácticas". La lectura y la escritura son indisolubles de las actividades de los sujetos dentro de una determinada comunidad socio-lingüística (en nuestro caso, la científico-académica). El lenguaje opera como una herramienta de control y resolución de las diferentes situaciones. Estas permiten al estudiante desarrollar nuevas estrategias de construcción de conocimientos. No sólo en general, sino alrededor de los objetos de un área determinada. Esto quiere decir que a lo específico de lo científico-académico, se agrega lo específico de cada área o disciplina. En otras palabras, se lee para conocer la postura de un autor, para fundamentar o cuestionar una afirmación, para memorizar fórmulas o principios científicos, para conocer nuevos aportes al conocimiento de un objeto determinado, etc. Se escribe para organizar lo que se leyó, para tomar notas de una clase magistral. Se escribe para dar cuenta de lo que se sabe, para sustentar una ponencia, para fundamentar una hipótesis. Para sistematizar

datos, para realizar un Informe de Investigación, para presentar una Tesis de Grado Y cada una de estas prácticas tendrá su propia lógica, su particular manera de organización. Estas prácticas tienen su código lingüístico específico, su semántica, esto es, su práctica de lenguaje. Según se esté en el ámbito de las Ciencias Sociales, de la Matemática, de la Historia, etc.

Por lo mismo, los escritos de circulación académica del nivel universitario presentan alto grado de complejidad y de especificidad. Su manejo requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción. Ya no se trata de compilaciones anónimas como los manuales de la Escuela Secundaria ni de textos escritos únicamente con propósito didáctico.

Es así como las formas que asumen estos textos no son independientes del contenido. Ellas son relativas al modo de organización lógica del área a la que pertenecen. Por lo tanto, los textos presentan características particulares en cada área de conocimiento y requieren de estrategias y recursos específicos para su producción y comprensión. Muchos de estos textos suponen un lector iniciado en la disciplina. Con motivaciones específicas que comparte con los otros miembros de la comunidad científica. Quiere decir que, además, en el caso de los estudiantes, se requiere un esfuerzo para situarse en el lugar del destinatario de ese escrito, reponiendo, construyendo o suponiendo lo que el autor ha dado por conocido.

De manera complementaria, integrarse a la comunidad científico- académica implicará, también, apropiarse de las herramientas necesarias para ser capaces de producir textos de tipo académico universitario:

- Utilizar los conceptos de manera precisa de acuerdo con el campo científico del que se trate.
- Elaborar explicaciones que se sustenten en teorías que están comenzando a conocer.

- Utilizar citas de autor para sustentar sus afirmaciones.
- Establecer relaciones adecuadas entre conceptos y distinguir los niveles de análisis de un campo científico.

No son ajenos los estudiantes que llegan a formarse como profesionales a la Universidad Santiago de Cali a las diferentes relaciones de interacción comunicativa. Por esto se hace necesario que se consoliden en las competencias lectoras y escritoras para participar en comunidades académicas que sólo le permiten la comprensión y producción textual a nivel universitario.

3. LA PRUEBA.

El conocimiento de la lengua y la comunicación humana son consustanciales a la especie humana. En el ámbito universitario se convierten en una competencia esencial para interactuar comprendiendo y creando textos.

En tal sentido, el Grupo de Ciencias del Lenguaje ha diseñado una Prueba de Comprensión y Producción Textual. En ella se presentará al estudiante un texto completo sobre el que se plantean diversas preguntas tanto de comprensión literal como de la totalidad del texto. En el que se realizan inferencias críticas, sobre el que es dable producir un escrito en un tiempo de sesenta minutos (Ver Anexo: Prueba y Actividades).

4. EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.

En el instrumento de evaluación de la Prueba de Comprensión y Producción Textual se determinaron cinco 5 variables, así:

- ✓ **Construcción de la significación del texto**

- ✓ **Análisis de la Intertextualidad**
- ✓ **La Pragmática (Usos del Lenguaje)**
- ✓ **La Macroestructura**
- ✓ **Recursos morfosintácticos**

5. RESULTADOS DE LA PRUEBA

5.1. Construcción de la significación del texto.

Toda lectura requiere de la construcción de un proceso de significación en el que se relacione, de manera dinámica, la totalidad del texto con cada una de sus partes. La economía particular de significación establecida en la comprensión literal es ratificada permanentemente en la totalidad que tiene como modo de existencia la constitución de cada una de sus partes en el sentido del texto. En este orden de ideas, el 89% (107 de los evaluados) no establecen una relación desde la totalidad del texto. Asignando a las partes una economía, a veces, desmedida o precaria a la comprensión literal o local. Teniendo como resultado la comprensión interpretativa parcial o distorsionada. No establecen una comprensión literal, con escasos niveles de interpretación. Sin desarrollar las relaciones implícitas con la finalidad de deducir su contenido, formulando inferencias muy simples que no dan cuenta del sentido del texto. No permiten el paso a la interpretación crítica fundamentada en la confrontación del texto leído y los referentes implícitos en la mente del lector; en tanto que el 11% (12 estudiantes) asume, de manera coherente, la totalidad de lo leído con cada una de sus partes.

5.2. Análisis de la intertextualidad.

La relación que todo lector competente establece desde el texto leído con otros textos se evidencia en la utilización de elementos referenciales en la construcción de nuevas producciones. A pesar que el editorial de “El Tiempo” plantea una temática de reconocida relevancia nacional, no son evocados ni mucho menos transcritos otros

textos que complementarían una lectura crítica e inquisitivas del texto leído: el 100% (119 del personal evaluado) no utiliza citas de otros textos y, cuando lo hacen, no emplean las comillas ni las normas establecidas para el manejo de la citación.

5.3. Pragmática (usos del lenguaje)

Constituye el conjunto de desempeños de los que hace uso quien escribe en el momento en que genera una composición escrita de cualquier naturaleza. El 97% (116 de quienes participaron en la prueba), no identifican con precisión cuál es su intención al realizar un escrito porque la utilización de la enciclopedia cultural es escasa. Esto hace posible la aparición permanente de inconsistencias cuando no infieren qué hay detrás de la información y, al escribir, no establecen adecuaciones que permitan leer lo escrito en una nueva dimensión, por cuanto ésta es trasladada de manera literal, sin tener en cuenta el futuro lector. El 93% (114 de los escritos evaluados) no muestra manejo de actos del habla apropiados porque sus restringidos conocimientos enciclopédicos no reconocen la relevancia de los conceptos articulados en el léxico textual dentro de la estructura enunciativa del texto. Se apropian del vocabulario del texto sin determinar la fuerza comunicativa que un concepto ocupa en éste, generando una estructura nueva, pero totalmente descompensada, porque utiliza el caudal léxico en una transposición mecánica en donde no se ha internalizado la globalidad de su sentido. En esta perspectiva, el 100 % hace uso de la pertinencia textual de manera forzada, sin tener en cuenta la significación inicial, porque en la lectura anterior no son asumidos sus conceptos en la economía otorgada por el autor; y, en consecuencia se trasladándolos de manera mecánica ignorando los nuevos contextos que, él mismo ha iniciado en la producción textual en la que se ha empeñado.

5.4. La Macroestructura.

El sentido global del texto obliga a quien escribe a diseñar un Plan de Desarrollo Textual que se conoce con el nombre de “macro estructura”. Constituye la falencia más

relevante en todos los escritos presentados, toda vez “que escriben tal como hablan”, desconociendo la especificidad tanto del texto oral como del discurso escrito. Los estudiantes evaluados comienzan a escribir a partir del aspecto que, de lo leído, más les llamó su atención; algunas veces, se comprometen a desarrollar planteamientos en los que el lector se queda a la espera de lo enunciado. Por ello, los escritos se despachan con presuntas “sustentaciones” que no son desarrolladas y en las que no se establecen relaciones conectivas entre unas y otras, interrumpiendo los procesos de comunicación abiertos en un momento dado para plantear una nueva apertura de manera abrupta que, tampoco, va a tener desarrollo. En el 100% (119 de los casos). No saben construir argumentos, ni sustentarlos a través de premisas y conclusiones que fundamenten lo escrito.

5.5. Recursos morfosintácticos.

Los usos del lenguaje en cualquier tipología textual requieren de recursos morfosintácticos, como son la conjugación verbal que, en un 50% (75 en los escritos analizados), evidencian falencias notorias en la construcción de formas verbales, tales como el manejo del verbo Haber y otros regulares e irregulares. No existe uso de las normas más elementales de construcción morfosintáctica. Ortográfica y léxical. De igual manera, el 69% (92 de los evaluados) construye frases que mantienen una estructura simple y compuesta coordinada, pero con escasez de las estructuras oracionales compuestas subordinadas que combinen armónicamente las cláusulas sustantivas, adjetivas y circunstanciales, de suerte que las oraciones incluidas no presentan una estructura sintáctica coherente y, en ocasiones, se muestran contradictorias y redundantes. El 31% restante (36 estudiantes) acusa experticia en el manejo de esta variable. De otra parte, el uso ortográfico, en el 80% (88 de los casos), es muy deficiente en sus tres dimensiones (acentuación, puntuación y derivación).

6. PROPUESTAS ENCAMINADAS A LOGRAR EL MEJORAMIENTO EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

6.1 La creación de un Programa de tres (3) semestres de Comprensión y Producción Textual para cada uno de los estudiantes que así lo ameriten, según los resultados de la Prueba Diagnóstica, a partir de la vigencia académica 2005a.

6.2 Realizar un Seguimiento Personalizado, desde la Prueba Diagnóstica, en un Programa de Entrevistas y Asesorías a cada uno de los estudiantes que asuma el Programa.

6.3 Aplicar una nueva Prueba de Comprensión y Producción Textual al final de cada semestre con el objetivo de retomar aspectos de la formación que deben ajustarse en la medida en que la practica de lectoescritura lo requiera.

6.4 Generar una cultura en torno la Comprensión y la Producción Textual a través de diversos actos académicos que estimulen la formación de lectores eficientes y productores de textos complejos.

Informe 2

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
FACULTAD DE EDUCACIÓN
GRUPO DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
EVALUACIÓN EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL
Informe de seguimiento al Programa formativo.
Prueba final de semestre
JULIO 20 DEL 2005

INFORME CUALITATIVO:

Presentación

Los procesos de acreditación de calidad en el ámbito de las universidades buscan la certificación de alta calidad a través del seguimiento de indicadores de mejoramiento académico y tiene como una de sus apuestas iniciales la evaluación de competencias y desempeños en lectura y escritura de textos académicos de quienes deberán participar de manera conciente en la conformación de comunidades académicas en donde es posible el intercambio documental y observar los procesos de mejoramiento en actos tangibles plasmados en la memoria colectiva registrada en textos que podrán ser asumidos por las comunidades verbales que en ellas participan.

La evaluación de la comprensión y la producción textual de los estudiantes que fueron admitidos en el semestre 2005^a permite planear un conjunto de estrategias en una serie de variables observables y factibles de seguimiento periódico en las múltiples áreas en donde la interpretación, análisis, establecimiento de inferencias, composición de argumentos y producción de documentos escritos hacen de la formación del futuro profesional del derecho un campo propicio a la reflexión pedagógica sobre la aprehensión de saberes en el contexto curricular ofertado en la facultad de derecho.

El Grupo de Ciencias del Lenguaje perteneciente a la Facultad de Educación de la universidad Santiago de Cali es una comunidad académica conformada por los docentes de lenguaje de la Universidad. Busca la consolidación de un Programa de Comprensión y Producción Textual que tenga como punto de partida la puesta en evidencia del conjunto de falencias en torno a los desempeños académicos en los dominios de lectura

y escritura de textos académicos. Para contribuir en la formación de profesionales en el contexto pedagógico de la universidad Santiago de Cali.

El presente informe académico muestra los resultados de la evaluación diagnóstica en comprensión y producción textual en el nivel universitario. Tiene como punto de partida la lectura de un texto extraído de la editorial del Periódico el tiempo. En el que los estudiantes deberán mostrar sus competencias en la construcción de los significados del texto. Su capacidad para relacionar el texto leído con otros textos; el manejo de los recursos del habla en adecuaciones textuales para la construcción de un texto; así como la capacidad para organizar lo que se quiere comunicar en un escrito y el manejo de los recursos morfosintácticos. La prueba consta de nueve actividades de comprensión de lectura y una composición escrita de quince renglones

1. Lectura escritura y aprendizaje

Los estudiantes universitarios aprenden a través de diversas actividades académicas en los que juega un papel determinante la lectura y la escritura. Como los trabajos escritos algunos por iniciativa propia y la mayoría por iniciativa de los profesores. Las tareas escritas en las cuales se toma nota de lo visto en clase o de los textos consultados. La elaboración de resúmenes en consulta bibliográfica de cada una de las materias. Estas pueden constituirse en la mejor de las suertes en una síntesis dando lugar a otros materiales como los esquemas, cuadros sinópticos, diagramas, mapas conceptuales. También los estudiantes siguen y desarrollan guías de estudio, cuestionarios de comprobación de lectura, preguntas de evaluación, elaboración de informes, monografías, ensayos académicos.

Todas estas actividades tienen como un denominador común la lectura y la escritura. Ellas juegan un papel en el aprendizaje así como en la adquisición de nuevos conocimientos. A través de la comprensión y la producción Textual se obtiene un mayor nivel de memorización, que es reconocido de manera inmediata por estudiantes y

maestros. Pero existen otros efectos sobre los cuales la docencia universitaria esta en la obligación de reflexionar.

Los efectos cognitivos de las practicas lectoras escritúrales sobre el aprendizaje han sido objeto de diversos estudios Flower y Hayes (Teoría de la Redacción como Proceso Cognitivo 1994) la escritura promueve nuevos aprendizajes tanto en el aspecto estudiado como en el dominio del lenguaje y las habilidades para comunicarlo. De la misma manera Scardamalia y Bereiter (Modelos explicativos del proceso de composición escrita 1992) muestran que la escritura es una forma de descubrir nuevos conocimientos, de asumir desarrollos conceptuales y sus relaciones así como mejorar la capacidad de manejar con mayor habilidad el lenguaje.

La integración realizada en la lectura y la escritura entre aspectos formales y contenidos favorece la comprensión y el dominio conceptual en virtud que frente a un contenido a plasmar en lenguaje escrito integra ideas y diferentes modos de representación ocasionando agrupamientos teóricos explícitos y sistemáticos que dan lugar a la deliberación y escogencia de un lenguaje adecuado en la conquista de palabras que alcanzan un nuevo sentido que antes no era conocido por el sujeto que escribe

La naturaleza del lenguaje escrito, su permanencia, materialidad, la participación en su construcción, la posibilidad de volver atrás con la intencionalidad de corregir, de renovar el sentido o cambiarlo, poder repensar lo dicho y corregirlo, poner a consideración del contexto una nueva idea, un nuevo proceso de significación que seguramente complementa lo hasta ahora logrado pero abriendo paso a nuevas consultas que amplían y precisan puntos de vista.

En "la cultura escrita como actividad metalingüística" (1995) Olson sustenta que el lenguaje escrito se caracteriza por materializarse con mayor consistencia

y permanencia lo que hace de él un escenario propicio para la adquisición de conocimientos dando paso a supresiones y modificaciones no solamente textual sino también cognitivas. No se trata solamente de desarrollar o resumir su contenido, el texto escrito es un espacio donde el pensamiento encuentra claridad convirtiéndose a su vez, en objeto de pensamiento, pues es en el texto donde se va a materializar; esta doble objetivación estableciendo una doble modificabilidad cognitiva y textual.

Cuando se tiene el propósito de realizar una producción textual a partir de informaciones extraídas de la propia experiencia y de otros textos orales y escritos permite aproximaciones al objeto que se quiere conocer y una depuración de los recursos lingüísticos con los que se piensa y escribe. Cuando se escribe un texto se desencadenan una serie de operaciones de pensamiento hasta ahora no descritas en la literatura científica que reflexiona al respecto; algunas operaciones mentales tienen que ver con la naturaleza de lo que se escribe: una cosa ocurre cuando leemos un texto para extraer de él algunas citas que nos llaman la atención y las copiamos o subrayamos, el trabajo de lectura hace de la frase un hallazgo significativo presente o no en la enciclopedia cultural de la persona que está leyendo, el texto le entrega con un valor textual vinculado al escrito donde la cita tiene vigencia de acuerdo con los procesos de significación que el autor del escrito que estamos leyendo puesto a significar, circunstancias diferentes se presentan cuando el lector se asoma al texto a que le proporcione lo que el texto sabe. El lector lo hace desde sus propios conocimientos y habilidades; allí va contar su experiencia como lector, los conocimientos en el objeto que pretende conocer por medio de la lectura, el conocimiento de otros textos que han tratado el tema con otros métodos o propósitos, jugará papel importante el conocimiento de otros textos del mismo autor así como de los planteamientos centrales de sus teorías, sus puntos de partida y sus fuentes bibliográficas. Es allí donde la escritura se pone al servicio de la adquisición del conocimiento. "Quien lee sin un lápiz en la mano duerme", exclamaba Voltaire a sus discípulos. Cuando se lee y se escribe sobre lo que

queremos aprender los procesos mentales propician la adquisición de conocimientos nuevos, hace que ellos se hagan más perdurables y facilita su relación con otros conocimientos dando lugar a nuevas inferencias que pueden ser nuevas o ya reconocidas por las comunidades científicas. "Tomados en conjunto, los estudios muestran que la escritura de ensayos promueve mejores niveles de comprensión de contenidos que otro tipo de tareas tales como la toma de notas, las respuestas a cuestionarios o la elaboración de resúmenes" (Newell, 1984).

Cuando se escriben textos a partir de la lectura de otros es fácil observar operaciones cognitivas tales como: Formular definiciones, aproximadas de conceptos y establecer relaciones entre los mismos con la finalidad de observarlos con mayor claridad. Incorporar aspectos estructurales para favorecer la comprensión como los ejemplos y comparaciones, establecimiento de características interiores y exteriores, ubicación de su funcionalidad, explicación de las condiciones de su entorno referenciar el destinatario para llamar su atención en torno a un tópico que se va a ser relevante en el escrito

Al tenor de la política de la Universidad Santiago de Cali y la Vicerrectoría académica de asumir un Plan de Mejoramiento de la Calidad Académica para todas la Facultades se aplicó la Evaluación de Comprensión y Producción Textual en todas las titulaciones donde se dio inicio al Programa formativo, la cual se practicó, en la evaluación de final de semestre (650 estudiantes) que ingresaron a Primer Semestre, por docentes pertenecientes al Grupo de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Educación:

En el presente Informe, como producto del análisis realizado por el Grupo de Ciencias del Lenguaje, se consolidan los resultados de la Prueba Diagnóstica y se formulan las sugerencias encaminadas a aclimatar una cultura en torno a la Comprensión y Producción Textual que todo ámbito universitario reclama y exige

2. Objetivos de la evaluación intermedia

- Evaluar las competencias comunicativas -comprensión, interpretación y valoración de textos- de los estudiantes de la Universidad Santiago de Cali, Primer Semestre de la Facultades donde se dio inicio al Programa formativo en comprensión y producción textual.
- Identificar las fortalezas y debilidades relacionadas con las competencias lecto-escritoras de los estudiantes que hicieron su ingreso al primer semestre 2005^a observar el desempeño de ls mismos en el Programa formativo
- Implementar el Programa de Comprensión y Producción Textual en los estudiantes de primero y segundo semestre, Universidad Santiago de Cali.
- Hacer de los estudiantes santiagounos más eficientes interpretadores y productores de textos académicos universitarios

3. JUSTIFICACIÓN

Podrá decirse que esta tarea no es necesaria porque se trata de conocimientos adquiridos y certificados en la Escuela Primaria y Secundaria. Sin embargo, el ámbito de la Universidad es específico. También, lo son las prácticas de lectura y escritura que se producen en ella, por lo tanto, son también específicos los problemas que se deben enfrentar.

En esta dimensión ¿en qué sentido leer y escribir en la universidad es diferente de leer y escribir en la escuela o en cualquier otro ámbito?

El primer punto que merece nuestra atención son los propósitos generales con los que se suele leer y escribir en la Universidad. Propósitos que están íntimamente ligados a la construcción de conocimiento, ya sea la generación de nuevos saberes a través de la investigación; ya su reconstrucción mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje; ya su reorganización en función de la proyección social. En este sentido, la función docente consistirá en facilitar la interacción de los estudiantes con las prácticas del lenguaje propias de la

investigación y de la circulación de saberes, de modo que permitirla su plena integración en las comunidades científico-académicas.

La segunda cuestión a atender está relacionada con los propósitos particulares con que se suele leer y escribir en la Universidad, ligados a las actividades académicas concretas y en las cuales se cristalizan los propósitos generales. Se va aclarando, entonces por qué hablamos de "prácticas". La lectura y la escritura son indisolubles de las actividades de los sujetos dentro de una determinada comunidad socio-lingüística (en nuestro caso, la científico-académica). El lenguaje opera como una herramienta de control y resolución de las diferentes situaciones, que permiten al estudiante desarrollar nuevas estrategias de construcción de conocimientos, no sólo en general, sino alrededor de los objetos de un área determinada. Esto quiere decir que a lo específico de lo científico-académico, se agrega lo específico de cada área o disciplina. En otras palabras, se lee para conocer la postura de un autor, para fundamentar o cuestionar una afirmación, para memorizar fórmulas o principios científicos, para conocer nuevos aportes al conocimiento de un objeto determinado, etc. Por lo mismo, los escritos de circulación académica del nivel universitario presentan alto grado de complejidad y de especificidad y su manejo requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción. Ya no se trata de compilaciones anónimas como los manuales de la Escuela Secundaria ni de textos escritos únicamente con propósito didáctico.

Es así como las formas que asumen estos textos no son independientes del contenido, sino relativas al modo de organización lógica del área a la que pertenecen, Por lo tanto, los textos presentan características particulares en cada área de conocimiento y requieren de estrategias y recursos específicos para su producción y comprensión. Muchos de estos textos suponen un lector iniciado en la disciplina, con motivaciones específicas que comparte con los otros miembros de la comunidad científica. Quiere decir que, además, en el caso de los estudiantes, se requiere un esfuerzo para situarse en el lugar del

destinatario de ese escrito, reponiendo, construyendo o suponiendo lo que el autor ha dado por conocido.

De manera complementaria, integrarse a la comunidad científico- académica implicará, también, apropiarse de las herramientas necesarias para ser capaces de producir textos de tipo académico universitario:

- Utilizar los conceptos de manera precisa de acuerdo con el campo científico del que se trate.
- Elaborar explicaciones que se sustenten en teorías que están comenzando a conocer.
- Utilizar citas de autor para sustentar sus afirmaciones.
- Establecer relaciones adecuadas entre conceptos y distinguir los niveles de análisis de un campo científico.

No son ajenos los estudiantes que llegan a formarse como profesionales a la Universidad Santiago de Cali a las diferentes relaciones de interacción comunicativa; lo que hace necesario que se consoliden en las competencias lectoras y escritoras para participar en comunidades académicas que sólo le permiten la comprensión y producción textual a nivel universitario.

4. LA PRUEBA.

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL
EVALUACIÓN DE PROFICIENCIA EN LECTURA Y ESCRITURA

EL CASTELLANO SE MIRA AL ESPEJO

("EL TIEMPO", Editorial NOVIEMBRE 17 DE 2004)

"Necesario es distinguir entre el uso, que hace ley, y el abuso, que debe extirparse". Así sintetizó en 1872 don Rufino José Cuervo el difícil balance que debe mantener la lengua: al mismo tiempo que acata los dictados del pueblo, supremo dueño del

idioma, debe cuidar que no lo invadan vicios deformadores o términos indeseables. La actitud general de los encargados de limpiar, pulir y dar esplendor al español - escritores, filólogos, periodistas, personajes públicos- ha oscilado entre estos dos polos. En algunas épocas, las academias que velan por el lenguaje, y los autores, que se desvelan por él, optan por una actitud más severa frente a los desmanes y enfermedades que aquejan el idioma. En otras, asumen una actitud pasiva: que los hablantes hagan lo que quieran, y que las autoridades se limiten a recoger y a clasificar.

El multitudinario III Congreso Internacional de la Lengua Española, que se inaugura hoy en Rosario (Argentina), ofrece varias perspectivas interesantes. Sus principales focos serán -y así lo anuncia el cartel- la identidad lingüística y la globalización. En cuanto a lo segundo, se trata de explorar las posibilidades del castellano como lengua de comunicación y de industria. El constante crecimiento de la población que lo habla confiere singular poder al español, pero su presencia cuantitativa resulta mayor que su influencia cualitativa en actividades en que nuestros países son débiles, como la ciencia y la tecnología. ¿Hace cuánto que no se realiza un gran descubrimiento, un gran invento, una gran curación en español? La globalización marginará, sin proponérselo, a las lenguas que carezcan de vigor como mercado o como proveedoras de bienes o servicios. En aquel terreno, el español puede defenderse más que en éste. Un mercado de 400 millones de personas que hablan la misma lengua reviste indudable peso e importancia, aunque su nivel económico no sea el más alto.

Para ello, sin embargo, es importante que sea la misma lengua. Y en este punto saltamos al capítulo de la identidad lingüística. La riqueza del español nace, simultáneamente, de su unidad y diversidad. No se cumplió la profecía de algunos gramáticos del siglo XIX según los cuales el español se partiría en muchas lenguas hermanas, como había ocurrido con el latín. La inesperada y revolucionaria irrupción de los medios masivos de comunicación social sirvió de amalgama a la lengua. De este modo, el desarrollo de las modalidades locales y nacionales no ha fragmentado el español. Un oficinista de Valladolid no tendrá mayores dificultades para dialogar con un colono del Araracuara o una quinceañera cubana. Con el auge de Internet y de la televisión y la radio globales, ese riesgo es aún menor que antes.

El verdadero peligro radica en el abandono de la lengua a su suerte, la creencia de que hay que rendir todas las armas ante el uso y sacrificar la normatividad. La última edición del *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia toleró lo que don Rufino llamaba "el abuso". En él entraron tal vez demasiados términos bastardos de la voz inglesa, incluso algunos

poco usados: *kit, overbooking, full time, holding, topless, stand, spot, light, lifting* ... Produce sorpresa encontrar tanto generoso aporte al "*spanglish*" en el máximo diccionario del castellano. El Congreso de Rosario reflejará la inquietud por este extremo permisivo.

No se trata de purismos anacrónicos ni de dogmatismos lingüísticos. Pero dentro de la dinámica cultural que rige el mundo de hoy, la tarea de preservar, sin anquilosar, la esencia y vigencia de nuestra lengua, requiere de autoridades del idioma que tracen normas. Y de medios de comunicación, centros de enseñanza y gobiernos que las apliquen.

La lengua española la hablan 400 millones de personas de 22 países y 4 continentes. Es el cuarto idioma del planeta. Constituye el más valioso tesoro cultural común que tenemos tantas naciones cercanas y lejanas . Es preciso saberlo defender.

1.0. Marque con **X**, la respuesta acertada, de conformidad con el texto leído:

1.1 . La significación de "**purismos anacrónicos**" corresponde a:

- K) Preservar voces vigentes en el español
- L) Adecuar a la globalización las significaciones de la lengua
- M) Consolidar giros lingüísticos en desuso
- N) Conservar la lengua en su riqueza cultural
- O) Mantener su unidad y diversidad a través del tiempo

1.2. La premisa que argumenta el planteamiento "**La presencia cuantitativa del castellano resulta mayor que su influencia cualitativa**" es:

- A) El mérito de los hablantes es directamente proporcional a su número
- B) El auge de Internet, de la televisión y la radio globales no han fragmentado la lengua
- E) El español se enriquece con producción tecnológica, en tanto que los hablantes aporten a la ciencia.
- D) El uso adecuado del lenguaje potencia el desarrollo científico
- E) El número de los hablantes es inversamente proporcional al mérito de los mismos

1.3. La expresión "**spanglish**" se define como:

- K) La forma como se llama al castellano hablado en puertos y muelles
- L) Un regionalismo dialectal
- M) La rendición frente al uso y el sacrificio de la normatividad
- N) Una deformación impropia de la intencionalidad del hablante
- O) El uso indiscriminado, en español, de términos bastardos de voz inglesa

1.4. La expresión: "**el idioma debe cuidar que no lo invadan vicios deformadores o términos indeseables**", quiere decir que :

- K) Es una actitud que fomentan escritores, filósofos y periodistas
- L) Es necesario distinguir entre el uso y el abuso que se hace de la lengua.
- M) Las autoridades lingüísticas se limiten a recoger y a clasificar las voces nuevas

- N) La lengua debe mantenerse sin renunciar a sus conquistas lingüísticas
- O) Al español se le debe limpiar, pulir y dar esplendor

1.5. **"La riqueza del español nace, simultáneamente, de su unidad y diversidad"** porque:

- K) Es el cuarto idioma del planeta
- L) Sus usuarios no han hecho un importante descubrimiento en ciencia y tecnología
- M) A pesar de la profecía, no se ha dividido en muchas lenguas hermanas.
- N) Es usado en numerosos medios de comunicación
- O) Su integralidad se ha conservado con la revolucionaria irrupción de los medios masivos

6. La Afirmación que sintetiza el contenido del texto en su conjunto es:

- K) El castellano se mira al espejo
- L) El idioma se contextualiza en las exigencias de la época sin perder su unidad y diversidad.
- M) Los principales focos del Congreso Internacional de la Lengua Española son la identidad lingüística y la globalización.
- N) La lengua es el más valioso tesoro cultural común
- O) Necesario es distinguir entre el uso que hace la ley, y el abuso, que debe extirparse.

1.7. **"Se trata de explorar las posibilidades del castellano como lengua de comunicación y de industria"**?. ¿Cuál de los siguientes enunciados establece relación con el planteamiento anterior?

- K) El idioma asume una actitud más severa frente a los desmanes y las enfermedades que lo aquejan
- L) La globalización marginará a las lenguas que carezcan de vigor como mercados
- M) El castellano participa de la vida globalizada
- N) No se cumplió la profecía de algunos gramáticos del siglo XIX
- O) Lo hablan 400 millones de personas en 22 países y 4 continentes

1.8. Una característica del castellano en el contexto de la globalización es:

- E) Ser más universal y competitivo
- F) Estar contemplado como tema esencial del III Congreso Internacional de la Lengua Española
- I) Mantener su identidad a pesar de su diversidad
- J) Convertirse en una lengua de comunicación e industria.
- K) Competir en el mundo globalizado con el Inglés

1.9. La amalgama de la lengua se produjo en virtud de:

- K) Su influencia cuantitativa en actividades científicas
- L) Las normas que trazaron las autoridades del idioma
- M) La irrupción de los medios masivos de comunicación
- N) El constante crecimiento de sus hablantes
- O) Su presencia cualitativa al interior de la tecnología

2. Comente el texto leído en quince (15) renglones

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

5.....
7.....
8.....
9.....
10.....
11.....
12.....
13.....

5. EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.

En el instrumento de evaluación de la Prueba de Comprensión y Producción Textual se determinaron cinco 5 variables, así:

- ✓ Construcción de la significación del texto
- ✓ Análisis de la Intertextualidad
- ✓ Manejo de usos y recursos del habla
- ✓ La organización textual
- ✓ Recursos morfosintácticos

6. RESULTADOS DE LA PRUEBA

6.1. CONSTRUCCIÓN DE LA SIGNIFICACIÓN DEL TEXTO:

Toda lectura requiere de la construcción de un proceso de significación encaminado a asumir lo que el texto sabe y puede comunicar a quien lo lee, que se relacione, de manera dinámica, la totalidad del texto con cada una de sus partes. La validez particular de significación establecida en la comprensión literal es ratificada permanentemente en la totalidad que tiene como modo de existencia la constitución de cada una de sus partes en el sentido del texto. En este orden de ideas, el 49% no conocen el texto en su totalidad, apropian de manera parcial partes o fragmentos que les resultan trascendentes en la construcción de significados asignando a las partes una economía, a veces,

desmedida o precaria a la comprensión literal o local, teniendo como resultado la comprensión interpretativa parcial o distorsionada, sin desarrollar las relaciones implícitas con la finalidad de deducir su contenido, sin formular inferencias que tomen en cuenta la totalidad de lo leído, ni permiten el paso a la interpretación crítica fundamentada en la confrontación cuidadosa del texto leído y sus referentes implícitos, sacando conclusiones precipitadas e inmediatas que dejan la mayor parte del texto sin participación en los procesos de construcción de significación ; en tanto que el 51% asume, de manera coherente, la totalidad de lo leído con cada una de sus partes y ninguno de los evaluados evidencia posturas críticas frente al texto leído.

6.2. ANÁLISIS DE LA INTERTEXTUALIDAD:

La relación que todo lector competente establece desde el texto leído con otros textos se evidencia en la utilización de elementos referenciales en la construcción de nuevas producciones. A pesar que el editorial de “El Tiempo” plantea una temática de reconocida relevancia universal, no son evocados ni mucho menos transcritos otros textos, comentarios refranes o alusiones que complementarían una lectura crítica e inquisitivas del texto leído: el 99% no utiliza citas de otros textos y, cuando lo hacen, no emplean las comillas ni las normas establecidas para el manejo de citación. Sólo el 27% formularon algunas alusiones entre comillas, que no muestran pertinencia directa con lo leído.

6.3. Manejo de usos y recursos del habla:

Constituye el conjunto de desempeños de los que hace uso quien escribe en el momento en que genera una composición escrita de cualquier naturaleza. El 96%, no identifican con precisión cuál es su intención al realizar un escrito. Los estudiantes evaluados comienzan a escribir sin tener claro que van a decir y el lenguaje a con el que van a escribir. Esto hace posible la aparición permanente de inconsistencias cuando no infieren qué hay detrás de la información y, al escribir, no establecen adecuaciones que permitan leer lo escrito en una nueva dimensión, por cuanto ésta es trasladada de

manera literal, sin tener en cuenta el futuro lector. El 69% no muestra manejo de actos del habla apropiados porque sus restringidos conocimientos enciclopédicos no reconocen la relevancia de los conceptos articulados en el léxico textual dentro de la estructura enunciativa del texto. Se apropian del vocabulario del texto sin determinar la fuerza comunicativa que un concepto ocupa en éste, generando una estructura nueva, pero totalmente descompensada, porque utiliza el caudal léxico en una transposición mecánica en donde no se ha internalizado la globalidad de su sentido. Reiteración en las palabras, lo cual denota pobreza léxica. En esta perspectiva, el 68% hace uso de la pertinencia textual de manera forzada, sin tener en cuenta la significación inicial, porque en la lectura anterior no son asumidos sus conceptos en la textualidad otorgada por el autor; y, en consecuencia se trasladan de manera mecánica ignorando los nuevos contextos que, él mismo ha iniciado en la producción textual en la que se ha empeñado.

6.4. La organización textual:

El sentido global del texto obliga a quien escribe a diseñar un Plan de Desarrollo Textual que permite al lector establecer la manera como el texto dice lo que quiere comunicar. Constituye la falencia más relevante en todos los escritos presentados, toda vez “que escriben tal como hablan”, desconociendo la especificidad tanto del texto oral como del discurso escrito. Los estudiantes evaluados sin concebir el más mínimo orden pues no evidencian conocimiento y habilidad en la organización de textos argumentativos y expositivos comienzan a escribir a partir del aspecto que, de lo leído, más les llamó su atención; algunas veces, se comprometen a desarrollar planteamientos en los que el lector se queda a la espera de lo enunciado. Por ello, los escritos se despachan con presuntas requieren de sustentación, fundamentación en datos o referencias específicas que no son presentadas, en las que no se establecen relaciones conectivas entre unas y otras, interrumpiendo los procesos de comunicación abiertos en un momento dado para plantear un nuevo planteamiento haciendo aperturas de manera abrupta que, tampoco, va a tener desarrollo. En el 76%, no saben construir argumentos, ni sustentarlos a través de premisas y conclusiones que fundamenten lo escrito. Sólo el 24% concibió un plan de desenvolvimiento textual, cumpliéndolo como se lo propuso.

6.5. RECURSOS MORFOSINTÁCTICOS:

Los usos del lenguaje en cualquier tipología textual requieren de recursos morfosintácticos, como son la conjugación verbal que, en un 50%, evidencian falencias notorias en la construcción de formas verbales, y sus accidentes gramaticales tales como el manejo del verbo Haber y otros verbos regulares e irregulares. El mal manejo y utilización de letras mayúsculas y minúsculas. De igual manera, el 69% construye frases que mantienen una estructura simple y compuesta coordinada, pero con escasez de las estructuras oracionales compuestas subordinadas que combinen armónicamente las cláusulas sustantivas, adjetivas y circunstanciales, de suerte que las oraciones incluidas no presentan una estructura sintáctica coherente y, en ocasiones, se muestran contradictorias y redundantes. El 31% restante acusa experticia en el manejo de esta variable. De otra parte, el uso ortográfico, en el 80%, es muy deficiente en sus tres dimensiones (acentuación, puntuación y derivación).

7. PROPUESTAS ENCAMINADAS A LOGRAR EL MEJORAMIENTO EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

7.1. Continuar con la implementación del Programa formativo de dos (2) semestres de Comprensión y Producción Textual para cada uno de los estudiantes que así lo ameriten, según los resultados de la Prueba Diagnóstica.

7.2. Realizar un Seguimiento Personalizado, desde la Prueba intermedia, en un Programa de Entrevistas y Asesorías a los casos más graves en los estudiantes que han asumido el Programa.

7.3. Aplicar una nueva Prueba de Comprensión y Producción Textual al final del Programa con el objetivo de retomar aspectos de la formación que deben ajustarse en la medida en que la práctica de lecto-escritura lo requiera.

7.4 Generar una cultura en torno la Comprensión y la Producción Textual a través de diversos actos académicos que estimulen la formación de lectores eficientes y productores de textos complejos.

Se aprobó rendir este informe ante los estudiantes los comités de carrera decanatura como cumplimiento a un compromiso determinado en el proyecto de investigación. Se encargaron a los responsables de cada uno de los cursos y a 1,2 y 3 par el informe por facultades y el del Consejo Académico.

Informes cualitativo de la prueba final del Programa de
comprensión y producción textual
Universidad Santiago de Cali

Diciembre del 2005

Grupo de Ciencias del lenguaje

Informe interno

Presentación

Después de dos semestres de implementación resulta fundamental realizar la redacción de un informe cualitativo de los ensayos producidos por los estudiantes con el objetivo de dejar por escrito una calificación cualitativa. El Programa formativo en comprensión y producción textual partió de una prueba diagnóstica en la cual se identificaron las necesidades formativas de los estudiantes. Se diseñó un Programa en donde todos los esfuerzos de los docentes se concentraron en superar las dificultades y errores cometidos por los estudiantes evaluados. En esta oportunidad se les comunicó a los estudiantes que la evaluación del curso consistiría en hacer un ensayo corrigiendo los errores que se habían cometido en la prueba diagnóstica. Se hicieron múltiples lecturas individuales y colectivas del texto. Se consultaron otros textos. Se corrigieron varios borradores hasta llegar a unos ensayos con diferentes niveles de calidad y que presionados por la calificación se les pidió que tuviesen unos requisitos mínimos que queremos consignar en cada una de las variables establecidas

La construcción de los significados del texto

- Tener una significación clara del texto leído
- Desarrollar un punto de vista sobre lo leído en el texto

Manejo de la intertextualidad

- Investigar otras fuentes de lectura

Adecuación textual

- El ensayo debía para un público académico

Planeación del escrito

- Contar con un plan de desarrollo textual

Recursos Morfosintácticos

- Corregir todas las faltas de ortografía y corrección idiomática

Análisis de variables

La construcción de los significados de texto

Es clara y obedece a una lectura que relaciona las partes del texto con la totalidad. En ella se reconocen la tesis planteada en la intencionalidad que enuncia el texto. Se diferencian los argumentos y los conceptos utilizados en el escrito. Las interpretaciones son coherentes con lo argumentado en el texto por los estudiantes en el ensayo. La comprensión literal es bien establecida en diferentes operaciones de interpretación relacionando las significaciones con la que configura el sentido con el micro universo semántico que el texto origina. Los mejores ensayos alcanzan a desarrollar posturas críticas construidas en la confrontación textual con lo que piensan los estudiantes.

Manejo de la intertextualidad

Se utilizan citas de acuerdo con las normas, se dan testimonios, hacen comentarios. Se utilizan juicios de valor que son argumentados en el sentido general del texto. Otra forma de la presencia de la intertextualidad es la presencia de situaciones sintetizadas en los ensayos. Se hace evidente la

presencia de nuevos textos en la nueva realidad textual concretada en la textualización de los ensayos. En algunos de ellos no alcanzan una dimensión claramente innovadora por la precipitación con que fueron desarrollados. Pero las relaciones establecidas entre los elementos de los ensayos permitirán futuros desarrollos en la medida en que los autores se vuelvan a aproximar a los textos.

Adecuaciones textuales

El lenguaje utilizado es claro y pertinente, se evita de manera muy evidente la repetición innecesaria de palabras. Hay buen manejo de los recursos de oposición y uso de sinónimos. Es notable que el contexto de enunciación haya sido enriquecido por las lecturas, consultas y discusiones en los grupos de trabajo. Estos han generado búsquedas significativas, matizando la intención de lo que se quiere decir. Los argumentos presentan mayores niveles de precisión, connotación y coherencia interna. Igualmente se ha asumido un trabajo de actos del habla hasta encontrar la tipología textual para comunicar lo que los textos requieren comunicar. Se ha ejercitado en el interior de los grupos de trabajo textual diversos ejercicios de los usos del habla apropiando los más pertinentes al texto.

La organización textual

Los textos obedecen a un plan de desarrollo textual en el cual son desarrolladas una estrategias que se mantienen dando coherencia al escrito. Cuando escribimos lo hacemos de acuerdo con un orden en que vamos ir presentado lo propuesto para el escrito. Esta estrategia se logra acuerdo a unas convenciones textuales. Ellas permitan captar el interés sobre lo que vamos a comunicar, sino se logra este efecto el lector abandonaría su lectura. Nos preguntaremos de qué forma encabezó el escrito. En dicho encabezamiento se determinan y condicionan los niveles de coherencia logrados. Esta estructura se pondrá a prueba en la configuración de los ensayos elaborados por los

estudiantes en la prueba final. La coherencia y la cohesión dentro de un escrito es una propiedad que conecta de manera apropiada ideas de quien escribe. Selecciona los argumentos, causas consecuencias dentro de un mismo proyecto textual. Todo lo anterior para que el lector avance por los caminos en los cuales el lector se apropie de las significaciones del texto. La cohesión y la coherencia hacen que en un texto todos los elementos dispuestos en el texto lleven al lector a explicarse todas las preguntas desde el texto mismo. No se trata de principios sintácticos y morfológicos del texto. Se trata de la organización del escrito en elementos que establecen funciones en discursivas en busca de una comunicación pertinente a lo tratado en el texto. Los logros de coherencia y cohesión muestran una superación notable en comparación con los textos presentados en la prueba diagnóstica. Dichas operaciones demandan una competencia creciente en la formación de eficientes productores de textos en la medida en que se produzcan e intercambien textos en procesos de formación continua. El Programa formativo busca sentar las bases para que este proceso continúe de manera autónoma en el estudiante.

Recursos morfosintácticos

Fueron consultados manuales de ortografía y corrección idiomática, diccionario y la ayuda del ordenador. En la construcción de la micro estructura textual se ha recurrido a la recuperación de los hallazgos con los que se describe las normativas morfosintáctica. Los textos tienen como base la generación de oraciones simples o compuestas. Pero en la producción de las oraciones compuestas subordinadas en las cuales se generan los enunciados solidamente elaborados en estructuras complejas en niveles precisos de coherencia y pertinencia textual.

Queremos para finalizar dejar las siguientes constataciones

11. La evaluación formativa permitió hacer reiteradas correcciones en algunos casos no dando el aprobado hasta la consecución del texto definitivo
12. Algunos ensayos dejan dudas sobre al decir y expresar ideas citas y demostraciones son muy parecidos
13. Algunos ensayos podrían desarrollar otros punto de vista que no se profundizaron en el escrito mostrando una coherencia que supera mucho la anterior presentada en la prueba diagnóstica
14. Que algunos estudiantes manifestaron cierta desmotivación por el texto como punto de partida y hubiesen preferido escribir otro ensayo
15. Que algunos estudiantes se conformaron con la aprobación del ensayo y abandonaron el propósito de escribir un ensayo mejor justificándose en que el ensayo solicitado no era de era de su interés.

Anexo 6

Decretos y resoluciones

Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003

Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA

en ejercicio de las facultades constitucionales y legales, en especial las que le confieren el artículo 189 numeral 11 de la Constitución Política, los artículos 31 a 33 de la Ley 30 de 1992 y el artículo 8 de la Ley 749 de 2002, y

CONSIDERANDO:

Que la educación superior es un servicio público de carácter cultural con una función social que le es inherente y, que como tal, de acuerdo con el Artículo 67

de la Constitución Política y el Artículo 3 de la Ley 30 de 1992, le corresponde al Estado velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines mediante el ejercicio de la inspección y vigilancia y mantener la regulación y el control sobre ella.

Que de acuerdo al Artículo 31 de la Ley 30 de 1992, le corresponde al Presidente de la República propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de educación superior.

Que de conformidad con el Artículo 32 de la Ley 30 de 1992, la suprema inspección y vigilancia de la educación, se ejerce a través de un proceso de evaluación, para velar por su calidad, el cumplimiento de sus fines, la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos y por la adecuada prestación del servicio.

Que los programas en el área de educación, según lo establecido en el Artículo 113 de la Ley 115 de 1994, deben estar acreditados en forma previa.

Que el Artículo 8 de la Ley 749 de 2002 dispone que para poder ofrecer y desarrollar un programa de formación técnica profesional, tecnológica, y profesional de pregrado o de especialización, nuevo o en funcionamiento, se requiera obtener registro calificado del mismo, correspondiendo al Gobierno Nacional su reglamentación

Que corresponde al Presidente de la República expedir los decretos necesarios para la cumplida ejecución de las leyes.

DECRETA:

CAPITULO I CONDICIONES MÍNIMAS DE CALIDAD

ARTÍCULO 1. Condiciones mínimas de calidad.-

Para obtener el registro calificado, las instituciones de educación superior deberán demostrar el cumplimiento de condiciones mínimas de calidad y de las características específicas de calidad. Las condiciones mínimas de calidad son las siguientes:

1. Denominación académica del programa.
2. Justificación del programa.
3. Aspectos curriculares.

4. Organización de las actividades de formación por créditos académicos.
5. Formación investigativa.
6. Proyección social.
7. Selección y evaluación de estudiantes.
8. Personal académico.
9. Medios educativos.
10. Infraestructura.
11. Estructura académico administrativa.
12. Auto evaluación.
13. Políticas y estrategias de seguimiento a egresados.
14. Bienestar Universitario.
15. Recursos financieros.

Las características específicas de calidad para cada programa serán fijadas por el Ministerio de

Educación Nacional con el apoyo de las instituciones de educación superior, las asociaciones de facultades o profesionales o de pares académicos, siguiendo los parámetros establecidos por el Gobierno Nacional en el presente decreto.

ARTICULO 2. Denominación académica del programa.

-La institución de educación superior deberá especificar la denominación del programa y la correspondiente titulación, de conformidad con su naturaleza, modalidad de formación y metodología. La denominación académica del programa deberá indicar claramente el tipo de programa, modalidad y nivel de formación ofrecido y deberá corresponder al contenido curricular.

ARTÍCULO 3. Justificación del programa.

- La justificación del programa deberá tener en cuenta los siguientes criterios:

- a) La pertinencia del programa en el marco de un contexto globalizado, en función de las necesidades reales de formación en el país y en la región donde se va a desarrollar el programa.

- b) Las oportunidades potenciales o existentes de desempeño y las tendencias del ejercicio profesional o del campo de acción específico.
- c) El estado actual de la formación en el área del conocimiento, en el ámbito regional, nacional e internacional.
- d) Las características que lo identifican y constituyen su particularidad.
- e) Los aportes académicos y el valor social agregado que particularizan la formación propia de la institución y el programa con otros de la misma denominación o semejantes que ya existan en el país y en la región.
- f) La coherencia con la misión y el proyecto educativo institucional.

ARTÍCULO 4. Aspectos curriculares. - La institución deberá presentar la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa; los principios y propósitos que orientan la formación; la estructura y organización de los contenidos curriculares acorde con el desarrollo de la actividad científica tecnológica; las estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo; el modelo y estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para su desarrollo y para el logro de los propósitos de formación; y el perfil de formación.

El programa deberá garantizar una formación integral, que le permita al egresado desempeñarse en diferentes escenarios, con el nivel de competencias propias de cada campo.

Los perfiles de formación deben contemplar el desarrollo de las competencias y las habilidades de cada campo y las áreas de formación.

Las características específicas de los aspectos curriculares de los programas serán definidos por el Ministerio de Educación Nacional con el apoyo de las instituciones de educación superior, las asociaciones de facultades o profesionales o de pares académicos, siguiendo los parámetros establecidos por el Gobierno Nacional en el presente decreto.

Los programas académicos de educación superior ofrecidos en la metodología de educación a distancia, deberán demostrar que hacen uso efectivo de mediaciones pedagógicas y de las formas de interacción apropiadas que apoyen

y fomenten el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo y la forma como desarrollarán las distintas áreas y componentes de formación académica.

ARTICULO 5. Organización de las actividades de formación por créditos académicos. –

De acuerdo con lo establecido en el Capítulo II del presente decreto, el programa deberá expresar el trabajo académico de los estudiantes por créditos académicos.

ARTÍCULO 6. Formación investigativa.- La institución deberá presentar de manera explícita la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento, teniendo en cuenta la modalidad de formación. Para tal propósito, el programa deberá incorporar los medios para desarrollar la investigación y para acceder a los avances del conocimiento.

ARTÍCULO 7. Proyección social.

- El programa deberá contemplar estrategias que contribuyan a la formación y desarrollo en el estudiante de un compromiso social.

Para esto debe hacer explícitos los proyectos y mecanismos que favorezcan la interacción con su entorno.

ARTICULO 8. Selección y evaluación de estudiantes.

- El programa deberá:

1. Establecer con claridad los criterios de selección, admisión y transferencia de los estudiantes y homologación de estudios.
2. Definir en forma precisa los criterios académicos que sustentan la permanencia, promoción y grado de los estudiantes.

3. Dar a conocer y aplicar el sistema de evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, haciendo explícitos los propósitos, criterios, estrategias y técnicas. Las formas de evaluación deben ser coherentes con los propósitos de formación, las estrategias pedagógicas y con las competencias esperadas.

ARTICULO 9. Personal académico.

- El número, dedicación y niveles de formación pedagógica y profesional de directivos y profesores, así como las formas de organización e interacción de su trabajo académico, deben ser los necesarios para desarrollar satisfactoriamente las actividades académicas en correspondencia con la naturaleza, modalidad, metodología, estructura y complejidad del programa y con el número de estudiantes.

De igual manera, el diseño y la aplicación de esta condición esencial obedecerán a criterios de calidad académica y a procedimientos rigurosos en correspondencia con los estatutos y reglamentos vigentes en la institución.

El programa deberá establecer criterios de ingreso, permanencia, formación, capacitación y promoción de los directivos y profesores.

ARTICULO 10. Medios educativos. –

El programa deberá garantizar a los estudiantes y profesores condiciones que favorezcan un acceso permanente a la información, experimentación y práctica profesional necesarias para adelantar procesos de investigación, docencia y proyección social, en correspondencia con la naturaleza, estructura y complejidad del programa, así como con el número de estudiantes.

Para tal fin, las instituciones de educación superior dispondrán al menos de:

a. Biblioteca y hemeroteca que cuente con libros, revistas y medios informáticos y telemáticos suficientes, actualizados y especializados.

- b. Suficientes y adecuadas tecnologías de información y comunicación con acceso a los usuarios de los programas.
- c. Procesos de capacitación a los usuarios de los programas para la adecuada utilización de los recursos.
- d. Condiciones logísticas e institucionales suficientes para el desarrollo de las prácticas profesionales, en los casos en los que se requiera.
- e. Laboratorios y talleres cuando se requieran.

PARÁGRAFO.- Para programas que se desarrollen en la metodología de educación a distancia, la institución deberá disponer de los recursos y estrategias propios de dicha metodología, a través de las cuales se atiende el acceso permanente de todos los estudiantes y profesores a la información, experimentación y práctica profesional, necesarias para adelantar procesos de formación, investigación y proyección social. Igualmente, se demostrará la existencia de procedimientos y mecanismos empleados para la creación, producción, distribución y evaluación de materiales de estudio, apoyos didácticos y recursos tecnológicos con soporte digital y de telecomunicaciones, y acceso a espacios para las prácticas requeridas.

ARTÍCULO 11. Infraestructura.

- La institución deberá tener una planta física adecuada, teniendo en cuenta: el número de estudiantes, las metodologías, las modalidades de formación, las estrategias pedagógicas, las actividades docentes, investigativas, administrativas y de proyección social, destinados para el programa.

Los programas desarrollados bajo la metodología a distancia demostrarán que cuentan con las condiciones físicas adecuadas, tanto en la sede como en los centros de asistencia y tutoría, con indicación de las características y ubicación de los equipos e inmuebles en los lugares ofrecidos.

ARTICULO 12. Estructura académico administrativa.- El programa estará adscrito a una unidad académico-administrativa (Facultad, Escuela, Departamento, Centro, Instituto, etc.) que se ocupe de los campos de

conocimiento y de formación disciplinaria y profesional, y que cuente al menos con:

1. Estructuras organizativas, sistemas confiables de información y mecanismos de gestión que permitan ejecutar procesos de planeación, administración, evaluación y seguimiento de los currículos, las experiencias investigativas y los diferentes servicios y recursos.
2. Apoyo de otras unidades académicas, investigativas, administrativas y de bienestar de la institución.

ARTICULO 13. Auto evaluación.- De conformidad con el Artículo 55 de la Ley 30 de 1992, el programa deberá establecer las formas mediante las cuales realizará su auto evaluación permanente y revisión periódica de su currículo y de los demás aspectos que estime convenientes para su mejoramiento y actualización.

ARTICULO 14. Políticas y estrategias de seguimiento a egresados. - La institución deberá demostrar la existencia de políticas y estrategias de seguimiento a sus egresados que:

1. Permitan valorar el impacto social del programa y el desempeño laboral de sus egresados, para su revisión y reestructuración, cuando sea necesario.
2. Faciliten el aprovechamiento de los desarrollos académicos en el área del conocimiento por parte de los egresados.
3. Estimulen el Intercambio de experiencias profesionales e investigativas.

ARTÍCULO 15. Bienestar Universitario.

- De conformidad con los Artículos 117, 118 y 119 de la Ley 30 de 1992 y el Acuerdo 03 de 1995 expedido por el Consejo Nacional de Educación Superior-CESU-, la institución debe contar con un reglamento y un plan general de bienestar que promueva y ejecute acciones tendientes a la creación de ambientes apropiados para el desarrollo del potencial individual y colectivo de estudiantes, profesores y personal administrativo del programa. Debe contar así mismo con la infraestructura y la dotación adecuada para el desarrollo de ese plan y divulgarlos adecuadamente.

ARTÍCULO 16. Recursos financieros específicos para apoyar el programa.

- La institución deberá demostrar la disponibilidad de recursos financieros que garanticen el adecuado funcionamiento del programa, durante la vigencia del registro calificado, y que claramente demuestren la viabilidad del cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad.

**CAPÍTULO II
DE LOS CRÉDITOS ACADÉMICOS****ARTÍCULO 17. Tiempo de trabajo en créditos académicos.**

- Con el fin de facilitar el análisis y comparación de la información, para efectos de evaluación de condiciones mínimas de calidad de los programas académicos, y de movilidad y transferencia estudiantil, de conformidad con el artículo 5 decreto, las instituciones de educación superior, expresarán en créditos académicos el tiempo del trabajo académico del estudiante, según los requerimientos del plan de estudios del respectivo programa, sin perjuicio de la organización de las actividades académicas que cada Institución defina en forma autónoma para el diseño y desarrollo de su plan de estudios.

PARÁGRAFO.- En la evaluación de las condiciones mínimas de calidad de los programas de Educación Superior se tendrá en cuenta el número de créditos de las diferentes actividades académicas del mismo.

ARTÍCULO 18. Créditos académicos.

- El tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias académicas que se espera el programa desarrolle, se expresará en unidades denominadas Créditos Académicos.

Un crédito equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y demás horas que el estudiante deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje, sin incluir las destinadas a la presentación de las pruebas finales de evaluación. El número total de horas promedio de trabajo académico semanal del estudiante correspondiente a un crédito, será aquel que resulte de dividir las 48 horas totales de trabajo por el número de semanas que cada Institución defina para el período lectivo respectivo.

ARTICULO 19. Número de horas académicas de acompañamiento docente.

- De acuerdo con la metodología específica de la actividad académica, las instituciones de educación superior deberán discriminar el número de horas académicas que requieren acompañamiento del docente, precisando cuántas horas adicionales de trabajo independiente se deben desarrollar por cada hora de trabajo presencial, distinguiendo entre programas de pregrado, especialización, maestría y doctorado.

Para los fines de este decreto, el número de créditos de una actividad académica será expresado en números enteros, teniendo en cuenta que:

Una hora académica con acompañamiento directo de docente supone dos horas adicionales de trabajo independiente en programas de pregrado y de especialización, y tres en programas de maestría, lo cual no impide a las instituciones de educación superior propongan el empleo de una proporción mayor o menor de horas presénciales frente a las independientes, indicando las razones que lo justifican, cuando la metodología específica de la actividad académica así lo exija.

En los doctorados, la proporción de horas independientes corresponderá a la naturaleza propia de este nivel de educación.

ARTÍCULO 20. Número de créditos de una actividad académica.

El número de créditos de una actividad académica en el plan de estudios será aquel que resulte de dividir por 48 el número total de horas que deba emplear el estudiante para cumplir satisfactoriamente las metas de aprendizaje.

-
PARÁGRAFO. Las instituciones de educación superior, dentro de su autonomía y de acuerdo con la naturaleza del programa, distinguirán entre créditos académicos obligatorios y electivos.

ARTÍCULO 21. De la transferencia estudiantil.- En los procesos de transferencia estudiantil, se tendrán en cuenta los créditos cursados por el estudiante en la homologación de sus logros, sin perjuicio de los criterios y requisitos que autónomamente adopte la institución para decidir sobre la transferencia.

CAPÍTULO III

DEL REGISTRO CALIFICADO DE PROGRAMAS

ARTÍCULO 22 .Registro calificado.-

Es el reconocimiento que hace el Estado del cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad para el adecuado funcionamiento de programas académicos de educación superior, mediante su incorporación en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES- y la asignación del código correspondiente.

El registro calificado es otorgado por el Ministro de Educación Nacional mediante acto administrativo.

Para poder ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior se requiere contar con el registro calificado del mismo.

ARTÍCULO 23. Registro calificado para programas en educación.

Los programas de educación sólo podrán ser ofrecidos por universidades o instituciones universitarias.

A partir de la vigencia de este decreto los programas en educación deberán contar con registro calificado, el cual equivaldrá a su acreditación previa.

A los programas universitarios en educación actualmente registrados con acreditación previa se les asignará automáticamente el registro calificado y su vigencia será de siete años contados a partir de la fecha de ejecutoria del acto administrativo que otorgó la acreditación previa.

A los programas en educación ofrecidos por instituciones diferentes a universidades y a instituciones universitarias que cuentan con acreditación previa, no se les otorgará registro calificado. En consecuencia, a partir de la vigencia de este decreto, estas instituciones no podrán admitir nuevos alumnos en estos programas.

ARTÍCULO 24. Registro calificado para programas organizados en ciclos propedéuticos.

- Los programas en ciclos propedéuticos son aquellos que se organizan en ciclos secuenciales y complementarios, cada uno de los cuales brinda una formación integral correspondiente al respectivo ciclo y conduce a un título que habilita tanto para el desempeño laboral correspondiente a la formación obtenida o para continuar en el ciclo siguiente.

Las instituciones de educación superior que decidan optar por la formación por ciclos propedéuticos deberán solicitar el registro calificado para cada uno de los ciclos de manera independiente.

Las instituciones técnicas profesionales que se redefinan en el marco de la Ley 749 de 2002 podrán solicitar el registro calificado para ofrecer el segundo ciclo propedéutico - tecnológico-.

Las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas que se redefinan en el marco de la Ley 749 de 2002, podrán solicitar el registro calificado para ofrecer el tercer ciclo propedéutico –profesional universitario- una vez obtengan la acreditación de alta calidad de los dos primeros ciclos.

ARTÍCULO 25. Vigencia del registro calificado.- El registro calificado tiene una vigencia de siete (7) años contados a partir de la ejecutoría de la resolución que lo otorga.

CAPITULO IV
DE LA OFERTA Y FUNCIONAMIENTO DE PROGRAMAS EN LUGARES
DIFERENTES AL DOMICILIO PRINCIPAL

ARTÍCULO 26. - Del ofrecimiento de programas en lugares diferentes al domicilio principal.

- Las instituciones de educación superior podrán ofrecer programas académicos de educación superior en lugares diferentes a aquel en el que tienen su domicilio principal.

Los programas para los cuales se solicite el registro calificado en lugares diferentes podrán corresponder a aquellos que la institución desarrolla en su domicilio principal o en sus seccionales, o ser programas nuevos.

En cualquier caso, estos programas deberán contar con el registro calificado para su ofrecimiento y desarrollo.

ARTÍCULO 27. Apertura de programas en convenio.

- Cuando dos o mas instituciones de educación superior decidan ofrecer un programa académico en convenio, éste deberá surtir el trámite señalado en este decreto para la obtención del registro calificado
- .

ARTÍCULO 28. De los convenios para ofrecer y desarrollar programas.

- Cuando un programa académico vaya a ser ofrecido en convenio por dos o más instituciones de educación superior, dicho convenio deberá incluir las cláusulas que garanticen las condiciones mínimas de calidad y los derechos de la comunidad hacia la cual va dirigido. En consecuencia, sin perjuicio de la autonomía de las partes para determinar las cláusulas que estimen pertinentes a efectos de dar desarrollo al acuerdo, en él se deberá contemplar como mínimo lo siguiente:

1. El objeto del convenio específico al programa académico que se ofrecerá.

2. La institución que tendrá la responsabilidad académica, la titularidad y el otorgamiento de los respectivos títulos, o si será asumida por las instituciones que suscriben el convenio.
3. Los compromisos de la institución o instituciones en el seguimiento y evaluación del programa académico.
4. El reglamento estudiantil y docente aplicable a los estudiantes y docentes del programa.
5. Los mecanismos y actividades de asesoría y permanente acompañamiento para adelantar los procesos de construcción y desarrollo de los currículos.
6. Las obligaciones de la institución o instituciones en cuanto al intercambio de servicios docentes e investigativos.
7. La responsabilidad sobre los estudiantes en caso de terminación anticipada del convenio;
8. La responsabilidad sobre la documentación específica del programa en caso de terminación del convenio;

Lo dispuesto en este artículo se aplicará también a los convenios suscritos por instituciones de educación superior nacionales con instituciones de educación superior extranjeras. En este caso, el título será otorgado por la institución que de educación superior colombiana, expresando en él/, que el programa se ofreció y desarrolló en convenio con la institución extranjera. En cualquier evento, se entenderá que la institución titular del programa es la colombiana.

PARÁGRAFO PRIMERO.- Cualquier modificación al convenio relacionada con los elementos señalados en el artículo anterior deberá ser informada para su evaluación y autorización al Ministerio de Educación Nacional.

Si de la evaluación se determina que con la modificación se desmejoran las condiciones básicas de calidad del programa o los derechos de la comunidad hacia la cual éste va dirigido, el Ministerio no la autorizará, por lo tanto la institución no la podrá aplicar.

PARÁGRAFO SEGUNDO.- La solicitud de registro calificado para ofrecer y desarrollar un programa académico en convenio entre instituciones de

educación superior deberá realizarse conjuntamente por los rectores o representantes legales de las instituciones de educación superior que lo suscriban.

CAPITULO V

DE LA EVALUACIÓN DE LA INFORMACIÓN

ARTÍCULO 29. Solicitud del registro calificado.

- Para obtener el registro calificado de un programa académico de educación superior, el rector o el representante legal de la institución, o su apoderado, deberá presentar al Ministerio de Educación Nacional, la correspondiente solicitud en los formatos diseñados para tal efecto.

Si el formato no se encuentra debidamente diligenciado, se solicitará a la institución su complementación, en los términos señalados en los artículos 12 y 13 del Código Contencioso Administrativo.

PARÁGRAFO.- La actuación administrativa que en este capítulo se señala, se adelantará con observancia de los principios generales consagrados en el Código Contencioso Administrativo y en la normatividad vigente. Se iniciará con la radicación de la solicitud presentada en debida forma, con la documentación completa.

La duración de ésta actuación no podrá exceder de seis (6) meses, contados a partir de la fecha de radicación, en debida forma, de la solicitud de registro calificado por parte de la institución de educación superior.

ARTÍCULO 30. Designación de pares académicos.

El Ministerio de Educación Nacional designará el par o pares académicos para la evaluación correspondiente dentro de los diez (10) días hábiles siguientes a la presentación en debida forma de la solicitud del registro calificado.

-

ARTICULO 31. Comunicación a la institución de educación superior sobre pares académicos.

Designado el par o pares académicos que evaluarán el programa, se comunicará a la institución de educación superior sus nombres. En caso de existir alguna causal de recusación, la institución podrá presentar ante el Ministerio de Educación Nacional la solicitud de cambio de los pares académicos, debidamente sustentada, dentro de los cinco (5) días hábiles siguientes a la fecha de la comunicación. Si se encuentra mérito para la recusación, se procederá a designar nuevos pares académicos.

ARTÍCULO 32. Proceso de evaluación.

- El par o pares académicos designados dispondrán de veinte (20) días hábiles para la respectiva evaluación y la presentación del correspondiente informe evaluativo, previa visita de verificación a la institución, de acuerdo con los criterios que para ello defina el Ministerio de Educación Nacional.

ARTÍCULO 33. Concepto sobre la procedencia del otorgamiento de registro calificado.- Presentado el informe evaluativo, la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CONACES-, en un término no mayor a veinte (20) días hábiles contados a partir de la presentación del informe evaluativo por parte de los pares académicos, emitirá concepto debidamente motivado, recomendando al Ministro de Educación Nacional, el otorgamiento o no del registro calificado.

En cualquier caso el informe evaluativo de los pares académicos y el concepto emitido por la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -CONACES-, deberán ser comunicados a la institución de educación superior, la cual podrá solicitar su revisión dentro de los diez (10) días hábiles siguientes a la fecha de la comunicación; en cuyo caso el término para remitir el concepto al Ministerio de Educación Nacional se contará a partir de la fecha en que se resuelva la solicitud de revisión, la cual

deberá surtirse dentro de los veinte (20) días hábiles siguientes al recibo de la mencionada solicitud.

Emitido el concepto o resuelta la solicitud de revisión, el Ministro de Educación Nacional procederá a resolver sobre el otorgamiento o no del registro calificado.

ARTÍCULO 34. Concepto para programas nuevos.

- Cuando la solicitud de registro calificado se refiera a un programa nuevo y de la evaluación integral de los recursos dispuestos para apoyar el programa realizada por los pares académicos, se establezca la necesidad de disponer de recursos humanos, físicos y financieros adicionales, la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CONACES-, emitirá con destino al Ministro de Educación Nacional, el respectivo concepto señalando los compromisos que deberá asumir la institución para garantizar los recursos para el adecuado funcionamiento del programa.

Con base en dicho concepto, el Ministro de Educación Nacional determinará el otorgamiento o no del registro calificado. Si para otorgar el registro calificado, es necesario constituir garantías en los términos previstos en el artículo siguiente, lo notificará a la institución mediante auto, a partir del cual ésta dispondrá de tres (3) meses para acreditar la garantía de cumplimiento de los compromisos. Una vez se acredite dicha garantía, el registro será otorgado. En caso de no acreditarse dentro del plazo antes señalado, el respectivo registro le será negado.

ARTÍCULO 35. Garantía de cumplimiento de los compromisos.

- Para garantizar el cumplimiento de los compromisos de carácter financiero para el funcionamiento del programa a que se refiere el artículo anterior, la Institución de Educación Superior deberá constituir un encargo fiduciario por el valor del monto de la erogación financiera que la Institución se compromete a efectuar, conforme a lo establecido sobre el particular en el acto administrativo en el que el Ministerio de Educación Nacional fijó el monto de la inversión.

El encargo fiduciario se debe constituir en el plazo determinado en acto administrativo que determine el monto de la inversión.

En el documento que se perfeccione el encargo fiduciario deberá quedar claramente señalado que los recursos entregados en esta modalidad de fiducia, sólo se podrán destinar para las inversiones que la Institución se compromete efectuar, acorde con lo definido en el acto administrativo que fija el monto de la inversión. La contratación de recursos humanos se garantizará mediante cartas de compromiso.

ARTÍCULO 36. Renovación del registro calificado.

- Para la renovación del registro calificado, la institución de educación superior deberá presentar al Ministerio de Educación Nacional la correspondiente solicitud en los formatos diseñados para tal efecto, con una antelación de al menos diez (10) meses a la fecha de vencimiento de la vigencia del respectivo registro. De lo contrario se entenderá que la institución ha decidido no continuar ofreciendo el programa, por lo que expirada la fecha de vigencia se procederá a inactivar el registro calificado en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior -SNIES- y no se podrá recibir alumnos nuevos en dicho programa.

ARTÍCULO 37. Negación de la renovación del registro calificado.-

Aquellos programas a los cuales se les niegue la renovación del registro no podrán admitir nuevos estudiantes. No obstante, se deberán preservar los derechos adquiridos por los estudiantes matriculados con anterioridad, con la obligación por parte de la institución de educación superior de iniciar un plan de mejoramiento que garantice la terminación del programa. En este caso se procederá a inactivar el registro calificado del programa en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior -SNIES, mediante acto administrativo, contra el cual procederán los recursos de Ley.

La negación del registro calificado no impide que la institución pueda solicitarlo nuevamente, siguiendo el procedimiento establecido en este decreto y cumpliendo con los requisitos previstos en la normatividad vigente.

PARÁGRAFO.- Si una institución de educación superior no presenta la solicitud de registro calificado para programas en funcionamiento en las fechas fijadas en el presente decreto o en las que fije el Ministerio de Educación Nacional, se procederá a inactivar el registro mediante acto administrativo contra el cual proceden los recursos de ley. En firme el acto administrativo que ordena la inactivación del registro, la institución de educación superior no podrá admitir nuevos estudiantes.

CAPITULO VI DE LAS INSTITUCIONES Y PROGRAMAS ACREDITADOS DE ALTA CALIDAD

ARTÍCULO 38. Instituciones de educación superior que cuenten con acreditación institucional de alta calidad.

- Las instituciones de educación superior que se acrediten institucionalmente podrán ofrecer y desarrollar programas académicos de pregrado y especialización en cualquier parte del país. Para este efecto tendrán que solicitar y obtener el registro calificado, que será otorgado por el Ministro de Educación Nacional mediante acto administrativo, sin necesidad de adelantar el procedimiento establecido en el capítulo IV del presente decreto, para la posterior asignación del correspondiente código en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior -SNIES-

ARTÍCULO 39. Programas acreditados de alta calidad.- Las instituciones de educación superior que cuenten con programas acreditados de alta calidad, podrán ofrecerlos y desarrollarlos en extensión, en cualquier parte del país. Para este efecto tendrán que solicitar y obtener el respectivo registro calificado, que será otorgado por el Ministro de Educación Nacional en un término no mayor a diez (10) días, mediante acto administrativo, sin necesidad de adelantar el procedimiento establecido en el capítulo IV del presente decreto, para la posterior asignación del correspondiente código en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES-. Cuando se realice la

renovación de la acreditación, el Consejo Nacional de Acreditación -C.N.A.- deberá evaluar tanto el programa principal, como sus extensiones.

ARTÍCULO 40. Registro calificado para programas acreditados de alta calidad y sus extensiones.

A los programas acreditados y a sus extensiones, se les asignará el registro calificado para un periodo de siete años.

ARTICULO 41. Programas en proceso de acreditación de alta calidad-

Las instituciones de educación superior que, a la fecha de entrar a regir el presente decreto, hubiesen presentado solicitud de acreditación de alta calidad para programas académicos, continuarán dicho proceso hasta su culminación; de obtenerse la acreditación de alta calidad, el registro calificado les será otorgado para un periodo de siete (7) años. En caso contrario, el Consejo Nacional de Acreditación -C.N.A.- emitirá con destino al Ministerio de Educación Nacional un concepto sobre la procedencia o no del registro calificado, a partir de este concepto, se continuará con el trámite contemplado en el artículo 34 del presente decreto.

CAPITULO VII

**DE LA INSPECCIÓN Y VIGILANCIA DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS
DE EDUCACIÓN
SUPERIOR**

ARTÍCULO 42. Publicidad y ofrecimiento de programas.

- Las instituciones de educación superior solamente podrán hacer publicidad, ofrecer y desarrollar los programas académicos una vez obtengan el respectivo registro.

La oferta y publicidad de los programas académicos deberá ser clara, veraz y no inducir a error a la comunidad, e incluir el código de registro del programa asignado en el Sistema Nacional de Información

de la Educación Superior -SNIES-.

ARTÍCULO 43. Verificación de condiciones de desarrollo de los programas académicos. – El Ministro de Educación Nacional podrá ordenar en cualquier momento la verificación las condiciones bajo las cuales se ofrece y desarrolla un programa académico.

ARTÍCULO 44. Planes de mejoramiento.- Cuando de la verificación señalada en el artículo anterior o cuando dentro de una investigación administrativa se compruebe que un programa presenta deficiencias en la calidad o en el cumplimiento de los objetivos de la educación superior, el Ministro de Educación Nacional señalará las medidas necesarias para corregir las deficiencias encontradas. Con base en dichas medidas, la institución de educación superior deberá diseñar e implementar un plan de mejoramiento bajo la supervisión del Ministerio de Educación Nacional.

El incumplimiento por parte de la institución de educación superior del plan de mejoramiento dará lugar a las acciones administrativas correspondientes.

ARTÍCULO 45. Suspensión de actividades académicas.

- Salvo las instituciones que soliciten el registro simple al que se refiere el artículo 46 de este decreto, cuando se compruebe que una institución se encuentre ofreciendo y desarrollando un programa de educación superior sin contar con el respectivo registro en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior -SNIES-, el Ministro de Educación Nacional ordenará, de manera preventiva, el cese de las actividades académicas de ese programa, sin perjuicio de la investigación y posible sanción a que hubiera lugar.

CAPÍTULO VIII

RÉGIMEN DE TRANSICIÓN

ARTÍCULO 46. Registro simple.

- Las Instituciones de Educación Superior que hayan ofrecido o estén ofreciendo programas académicos sin contar con el correspondiente registro, en un término no mayor a cuatro (4) meses contados a partir de la fecha de expedición del presente decreto, deberán presentar, por conducto del Rector o Representante legal, la siguiente información:

1. Nombre del programa, norma de creación si la hubiere, título que se expide, duración, metodología, jornada y lugar de ofrecimiento.
2. Plan de estudios.
3. Recursos específicos del programa.
4. Listado de los estudiantes indicando semestre o nivel cursado por cada uno de ellos.
5. Listado de egresados si los hubiere, indicando si están graduados o no.
6. Convenios para apoyar el programa.
7. Personal docente del programa.
8. Valor de la matrícula.

Con base en esta información, el Ministerio de Educación Nacional, con el apoyo de pares académicos, realizará una evaluación integral del programa para determinar la viabilidad del otorgamiento, por una única vez, de un registro simple, con el objeto de que los estudiantes o egresados del programa puedan regularizar su situación académica. Sin perjuicio de las sanciones a que haya lugar.

Si por el contrario, de la evaluación del programa se desprende que el mismo no fue ofrecido en condiciones mínimas de calidad, la institución deberá desarrollar gratuitamente cursos de nivelación y actualización para los egresados, quienes una vez aprueben dichos cursos normalizarán de manera retroactiva su situación académica.

Los cursos de nivelación o actualización no generarán costo alguno para los estudiantes y serán asumidos por la institución de educación superior.

PARÁGRAFO.- Aquellas instituciones que habiendo iniciado actividades académicas sin el correspondiente registro lo hubieren obtenido con

posterioridad, podrán regularizar la situación académica de sus estudiantes y egresados, sin perjuicio de las sanciones a que haya lugar.

ARTÍCULO 47. Plan de mejoramiento para programas con registro provisional.- Cuando a un programa se le otorgue registro simple y de su evaluación se establezca que presenta deficiencias en la calidad en alguna de las áreas académicas, la institución de educación superior deberá diseñar y ejecutar un plan de mejoramiento aprobado previamente por el Ministerio de Educación Nacional, con el objeto de garantizar condiciones mínimas de calidad para su desarrollo.

El Ministerio de Educación Nacional, con el apoyo de pares académicos, verificará la ejecución de estos planes de mejoramiento.

ARTÍCULO 48. Vigencia del registro simple.- Con base en la evaluación del programa y el número de cohortes pendientes, el Ministerio de Educación Nacional determinará la vigencia del registro simple.

Las instituciones de educación superior con registro simple no podrán recibir estudiantes nuevos o en transferencia en estos programas.

ARTÍCULO 49. Suspensión de actividades y exámenes de Estado.

- Las instituciones de educación superior que no obtengan el registro simple deberán suspender de manera inmediata las actividades académicas del respectivo programa. Los estudiantes de estos programas podrán presentar exámenes de Estado para validar las asignaturas o grupos de asignaturas que hayan cursado y aprobado.

ARTÍCULO 50. Programas irregulares que no se informen.

Las Instituciones de Educación Superior que hayan ofrecido programas de los que trata el artículo 48 de este decreto, serán investigadas por el ofrecimiento de los programas sin el cumplimiento de los requisitos legales de conformidad con lo establecido en el capítulo VII de la Ley 30 de 1992. Aquellas que, habiendo ofrecido estos programas, no informen al Ministerio de Educación Nacional, adicionalmente serán investigadas, por el entorpecimiento de las facultades de inspección y vigilancia que corresponden al Gobierno Nacional.

ARTÍCULO 51. Programas con registro simple que se quiera seguir ofreciendo.

- La institución de educación superior que decida seguir ofreciendo el o los programas objeto de registro simple, deberá solicitar el correspondiente registro calificado de acuerdo con las disposiciones vigentes.

ARTÍCULO 52. Programas actualmente registrados.

- Los programas que al entrar en vigencia el presente decreto se encuentren registrados en el Sistema Nacional de Información -SNIES- y para los cuales no se ha definido las características específicas de calidad, se podrán seguir ofreciendo hasta tanto el Ministerio de Educación Nacional las defina y fije las fechas de presentación de las solicitudes de registro calificado. Las instituciones de educación superior podrán continuar otorgando el título o los títulos que estén debidamente autorizados. Otorgado el registro calificado éste reemplazará al existente, sin perjuicio de que las cohortes iniciadas bajo la vigencia del registro anterior con diferente denominación puedan terminar con dicho registro sus estudios y obtengan el título correspondiente.

Los programas para los cuales el Ministerio de Educación Nacional no haya definido las características específicas de calidad, deberán hacer su solicitud de registro calificado con base en lo dispuesto en este decreto.

ARTÍCULO 53. Programas en trámite de registro.

- Aquellas instituciones de educación superior que hayan presentado solicitud de registro y ésta se encuentre en trámite, deberán ajustar su solicitud a lo aquí previsto. Para este efecto, dispondrán de un plazo máximo de seis (6) meses contados a partir de la fecha de expedición del presente decreto; de no ajustarse la solicitud se entenderá por desistida en los términos del Código Contencioso Administrativo.

ARTÍCULO 54. Concepto para resolver solicitudes de registro calificado.

- Hasta tanto el Ministerio de Educación Nacional defina la conformación de la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -CONACES-, el Consejo Nacional de Acreditación C.N.A.- seguirá evaluando y emitiendo los conceptos para programas en salud e ingenierías y la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad, del Ministerio de Educación Nacional hará lo correspondiente con los programas que venía evaluando el ICFES.

ARTÍCULO 55. Plazos para presentar solicitud de registro calificado para programas en funcionamiento.

Los programas en funcionamiento para los cuales se fijaron estándares de calidad en reglamentos anteriores, deberán presentar solicitud de registro calificado a más tardar en las siguientes fechas: Derecho hasta el 27 de diciembre de 2003; Arquitectura, Comunicación e Información, Administración, Contaduría Pública y Economía hasta el 16 de mayo de 2004; Psicología hasta el 30 de julio de 2004; y Ciencias exactas y naturales hasta el 6 de agosto de 2004.

Las solicitudes de registro calificado presentadas en el ICFES, seguirán el proceso en la etapa en que se encuentren y no deberán aportar información adicional para tal fin.

Así mismo los programas que cuenten con registro calificado no tendrán que solicitarlo de nuevo sino hasta que pierda su vigencia.

ARTÍCULO 56. Vigencia.- Este decreto rige a partir de su publicación y deroga los Decretos 1403 de 1993, 837 de 1994, 2790 de 1994, 1225 de 1996, 807 de 2000, 272 de 1998, 792, 917 y 2802 de 2001, 808, 936, 937, 938, 939, 940, 1527 y 1576 de 2002, y las demás disposiciones que le sean contrarias.

PUBLÍQUESE Y CÚMPLASE

Dado en Bogotá D. C., a los **10 SET. 2003**

ALVARO URIBE VELEZ

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN NACIONAL
CECILIA MARIA VÉLEZ WHITE

Ministerio de Educación Nacional
Despacho de la Ministra
República de Colombia

Centro Administrativo Nacional -CAN PBX 222 2800/ ext. 3239-3235-3236
www.mineducacion.gov.co

DIRECTIVA MINISTERIAL No. 20
PARA: INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DE: MINISTRA DE EDUCACIÓN NACIONAL
ASUNTO: MODIFICACIONES SUSTANCIALES DE PROGRAMAS
ACADÉMICOS
FECHA: 27 DE SEPTIEMBRE DE 2004
MODIFICACIONES SUSTANCIALES DE PROGRAMAS ACADÉMICOS

Se entiende por modificaciones sustanciales aquellas que afectan directamente la estructura del programa, las condiciones en que fue otorgado el registro y aquellas en que se ofreció a los usuarios del servicio.

Las modificaciones que se señalan a continuación deberán informarse al Ministerio de Educación Nacional, las cuales no requieren autorización expresa para su aplicación, siempre y cuando no alteren la naturaleza del programa. No obstante, los programas sobre los cuales se realicen dichas modificaciones, podrán ser objeto de verificación de acuerdo con lo dispuesto en el Artículo 43 del Decreto 2566 de 2003:

1. Plan de estudios
2. Estructura en créditos académico
3. Convenios que apoyan el programa
4. Cupos, excepto en programas del área de la salud
5. Requisitos de grado
6. Inclusión del segundo idioma
7. Duración

Por otra parte, deben ser informadas y requieren autorización expresa las modificaciones relacionadas con la metodología bajo la cual se desarrolla el programa; su denominación; la modificación de cupos en programas del área de la salud y los convenios docente asistenciales bajo los cuales se desarrollan los programas de salud. Estas modificaciones sólo podrán aplicarse una vez hayan sido aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Así mismo es necesario precisar a las instituciones que para efectos de implantar las modificaciones a un programa es necesario establecer un régimen de transición para no afectar los derechos adquiridos de quienes se matricularon bajo otras condiciones o para no

Ministerio de Educación Nacional

Despacho de la Ministra

República de Colombia

Centro Administrativo Nacional -CAN PBX 222 2800/ ext. 3239-3235-3236

www.mineducacion.gov.co aplicar normas con retroactividad a quienes ya van avanzados en el proceso de formación de acuerdo como lo ha señalado la Corte Constitucional en reiterados fallos, de los cuales se transcriben algunos apartes:

“La universidad puede libremente efectuar cambios razonables dentro de sus expectativas académicas, pero sin desvirtuar los derechos ya consolidados de algunos estudiantes que se acogieron de buena fe a las opciones establecidas por la misma universidad durante más de cuatro semestres”. (Sentencia SU. 788/03)

“Las Instituciones universitarias no pueden dictar reglamentos con efectos retroactivos o aplicar las normas contenidas en nuevos reglamentos a situaciones que han quedado definidas o consolidadas bajo un régimen normativo anterior. Si de hecho lo hacen, violan los artículos 58 y 83 de la Constitución que consagra el respeto por los derechos adquiridos, el principio de la buena fe, y la confianza legítima o debida, íntimamente vinculada a éste, cuyo contenido y alcance ha sido precisado varias veces por la Corte”. (Sentencia T-386, agosto 31 de 1994; M.P. Dr. Antonio Barrera Carbonell)

CECILIA MARÍA VELEZ WHITE

Acta de constitución Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Acta de constitución del grupo de investigación en ciencias del lenguaje

Presentación.

Todos los sistemas para ser explicados y comprendidos deben ser formulados a través de un código lingüístico, en nuestro caso, el de la lengua castellana. El grupo de Ciencias del Lenguaje, abre un espacio de reflexión en torno al dominio de la lengua materna como una de las prioridades en el proceso educativo, en tanto que es la base para el intercambio de nuestras prácticas en el ámbito científico, social y cultural.

El contempla los lineamientos generales que conforman el grupo de investigación en Ciencias del lenguaje de la Universidad Santiago de Cali.

De su conformación legal

La creación de grupos de investigación obedece a una política institucional de estructuración académica, según el Acuerdo del Consejo Superior No CS 02 de marzo 26 del 2002, capítulo 10 artículo 26, mediante el cual se fundan los grupos de investigación, los cuales estarían integrados por los profesores, para desarrollar la investigación, logrando la participación de los estudiantes, de los departamentos y de los centros e institutos de investigación.

De su conformación académica.

De conformidad con el Artículo 26 del Capítulo 10 del Acuerdo del Consejo Superior No CS02, los grupos de investigación están integrados por profesores pertenecientes a disciplinas o profesiones afines. El grupo de investigación de Ciencias de Lenguaje lo constituyen docentes de las áreas: Semántica, Semiótica, Pragmática, Lingüística, literatura, lectura y escritura, Teoría de la Argumentación y teoría del Lenguaje.

De su definición

De conformidad con la misma norma, los Grupos de Investigación se definen como Unidades Académicas Administrativas dedicadas al desarrollo del conocimiento en el campo de las disciplinas y las profesiones. En consecuencia el Grupo de investigación en Ciencias del Lenguaje es una Unidad Académica dedicada a la investigación, la docencia y la extensión.

De su objeto

En concordancia con el Artículo 26 DEL Capítulo 10 del Acuerdo de Consejo Superior CA02, la actividad fundamental del grupo de investigación de Ciencias del lenguaje es contribuir al desarrollo de las disciplinas correspondientes a su objeto de estudio, a través de la investigación y la participación en los procesos de formación académica.

De sus objetivos específicos

- Consolidar espacios de reflexión sobre las Ciencias del Lenguaje.
- Apoyar las acciones relativas a la generación, difusión y aplicación de los conocimientos de la lengua en función de sus fines científicos y en consecuencia con los objetivos, estrategias y políticas del plan de desarrollo de la Universidad, la facultad y de las titulaciones correspondientes.
- Planear, organizar, orientar y dirigir el desarrollo y ejercicio del lenguaje de las diferentes disciplinas a través de los procesos académicos de formación.
- Fortalecer los sistemas actuales de investigación y la producción de nuevos conocimientos en el campo del lenguaje.

Funciones

- Realizar las actividades necesarias para el cumplimiento de su objeto conforme a lo establecido en el Acta de Resolución de Aprobación del Consejo Superior CS04 D Marzo 26 del 2002.
- Diseñar Programas de formación en áreas didácticas generales y particulares además de las titulaciones y especializaciones.
- Difundir información sobre los avances en las áreas materia de su especialidad, así como publicar informes y resultados de sus investigaciones programas y trabajos realizados.
- Programar eventos de intercambio cultural de carácter institucional, regional, nacional e internacional con unidades académicas afines.
- Asesorar, realizar estudios y presentar informes cuando lo requieran las instancias Académicas administrativas de la Universidad.

- Actuar como instancia de consulta de las dependencias académico administrativas de la Universidad en las áreas materia de su especialización y de asesoría a instituciones externas.
- Ofrecer formación continua del recurso humano para orientar las disciplinas materia de su especialidad.
- Diseñar y ejecutar programas, cursos de desarrollo profesional, enseñanza y especialización del personal Docente, Docente y Administrativo en el campo de sus especialidades.
- Certificar la proficiencia de las docentes orientadores de las áreas materia de su especialidad, de conformidad con los reglamentos

De sus áreas y líneas de trabajo

Las áreas y líneas de trabajo se validan y convalidan en la medida en que la dinámica intelectual y las necesidades de la comunidad educativa lo exijan y demanden. Actualmente el Grupo de Investigación en Ciencias del Lenguaje gesta el programa de Comprensión y Producción textual aplicado a los primeros semestres, previa evaluación diagnóstica.

Metodología de trabajo

El grupo de investigación en ciencias del lenguaje privilegia las metodologías participativas e interactivas.

Política.

- Buscar el intercambio de experiencias y la unión con otras Unidades Académicas Y/o Universidades en el ámbito regional, nacional e Internacional, mediante la participación en alianzas académicas y convenios.
- Estimular la investigación en las áreas de su especialidad.
- Apoyar propuestas tendientes a constituirse en estrategias académicas que favorezcan el desarrollo del lenguaje en la universidad, la región y el país.
- Propiciar el trabajo de autoformación, autonomía y creatividad a través de la investigación y de la formación permanente.
- Fomentar la conformación de comunidades académicas investigativas.

De su pertenencia orgánica.

El Grupo de Investigación en Ciencias del Lenguaje pertenecerá orgánica mente a la decanatura de Educación y se nombra como director del Grupo al Docente 1, profesor de la modalidad de Dedicación Exclusiva, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali.

Dado en Santiago de Cali a los 27 días del mes de marzo del 2003.

**CONSEJO ACADÉMICO
RESOLUCIÓN No. CA 015
(dic10 DE 2004)**

**"POR MEDIO DE LA CUAL SE REGLAMENTA LA PROFICIENCIA EN ESPAÑOL
PARA LOS PROGRAMAS CURRICULARES CON REGISTRO CALIFICADO Y ACREDITACIÓN
VOLUNTARIA DE LA UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI"**

EL CONSEJO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI, en uso de sus atribuciones legales y estatutarias y en especial las conferidas por los literales (d), (e), (f), (g) y (h) del artículo 36 de los Estatutos de la Universidad, y

CONSIDERANDO:

Que la Resolución CA – 07 de diciembre 2 de 2002 del Consejo Académico de la Universidad Santiago de Cali en su Artículo 16 reglamenta que los Programas Curriculares deben involucrar sin valoración de Créditos Académicos el Examen de Proficiencia en Español.

Que el Consejo Académico fijó que todo estudiante al ser admitido en un Programa de pregrado de la Universidad debe presentar un Examen de Proficiencia en Español, so pena de cursar dos (2) niveles de Comprensión y Redacción de Textos.

RESUELVE:

Artículo 1º. Institucionalizar el Examen de Proficiencia en Español para todos los estudiantes admitidos para el primer semestre en los programas de Pregrado de la Universidad que estará bajo coordinación de la Vicerrectoría y la Dirección de Registro y Control Académico con la asesoría de la Facultad de Educación.

Parágrafo. El Examen de Proficiencia en Español tendrá una valoración de "Aprobado" y "No aprobado" de conformidad con los parámetros establecidos para el mismo.

Artículo 2º. Los estudiantes que no aprueben el Examen de Proficiencia en Español deberán cursar dos (2) niveles de Comprensión y Redacción de Textos sin valoración de créditos dentro del Ciclo Básico con una intensidad mínima de tres (3) horas semanales que serán calificados y evaluados de conformidad con lo establecido en el Reglamento Estudiantil.

Artículo 3º. La Facultad de Educación y su grupo de Ciencias del Lenguaje coordinará los cursos de Comprensión y Redacción de Textos en cuanto a su contenido programático y definición de estrategias pedagógicas.

Artículo 4º. Para ser profesor de los cursos de Comprensión y Redacción de Textos se requiere ser profesional en las áreas de Literatura, Español o Lingüística.

Artículo 5º La presente Resolución rige a partir de su aprobación por parte del Consejo Académico y deroga todas las disposiciones que le sean contrarias.

Dada en Santiago de Cali, a los () días del mes de del año dos mil cuatro (2004).

Las visiones de los profesores.

Las prácticas pedagógicas de lectura y escritura dependen de las distintas relaciones que se establecen, tanto con la palabra oral, leída o escrita, como con la conceptualización que se tenga del aprendizaje y las diferentes condiciones de trabajo en las que se presenten dichas producciones discursivas. Las visiones constituyen puntos de vista, un conjunto ordenado de ideas sobre lo que sería un Programa formativo de lectura y escritura, que impacte positivamente sobre la calidad en la formación de profesionales, es una manera de ver y asumir el problema, de pensar sobre él y de proponer un conjunto de acciones pedagógicas que contribuyan a resolverlo, mediante la puesta en marcha de un Programa formativo. Este conjunto de visiones y creencias desarrolladas e implementadas por los docentes en el ejercicio de su labor profesional son reconocidas por los colectivos docentes de comprensión y producción textual en cuatro tendencias que son nombradas así:

- Tradicional basado en Gramática
- Enfoque comunicativo del texto
- Enfoque basado en el proceso
- Enfoque basado en el contenido

Cada una de estas tendencias muestra unos lineamientos, que dan origen teórico y práctico en el que fundamentan sus principios y razonamientos. A partir de allí se argumentan sus postulados y procedimientos así como la

garantía de sus resultados en el ejercicio de su que hacer dentro del aula de clase.

2.2.7.1 Enfoque tradicional basado en la gramática

Constituye el método más antiguo en las prácticas pedagógicas docentes de la enseñanza de la lengua y especialmente de la lectura y la escritura. Su manera particular de asumir la enseñanza de la lectura y la escritura obedece a la consideración según la cual, los textos son una suerte que tiene la lengua en la búsqueda de sentido. La lectura y la escritura deben reflejar su perfección gramatical, su sintaxis. Toda la estructura formal desde la correcta aprehensión fonética, la morfología, el léxico, el ordenamiento sintáctico y la pertinencia semántica adecuada al contexto o al texto leído o escrito. Este enfoque construido por los principios de toda la tradición gramatical en el la que se estudian las regularidades de la lengua; la antigua retórica de los griegos y latinos, sus descripciones gramaticales normativas, los criterios de uso del lenguaje.

En este enfoque curricular vemos los fundamentos más antiguos y contribuciones investigativas en la gramática griega y latina, así como las aportaciones en el idioma castellano en los modos, las adecuaciones textuales en el acto de leer y con mayor precisión en la escritura, en la lingüística comparada y en los tiempos de la modernidad, la Gramática generativa transformacional y la lingüística textual. Cómo se percibe la lectura y la escritura desde esta tradición depende del modelo elegido para interpretar, explicar y aceptar las producciones de la lengua como correctas. El modelo oracional, que se basa en los estudios de la frase y su comprensión en la lógica de sus componentes y funciones, y el modelo textual o discursivo, que se fundamenta en la lingüística del texto, también conocida como gramática del discurso.

La lengua se presenta como el modelo a imitar. En ella están consignadas en general, las normas de uso; presentadas de una forma homogénea y prescriptiva. No importan las variaciones dialectales y las interferencias de los grupos de poder en intervenciones dinámicas sobre la cadena de hablantes en cada enunciado. Se ofrece un sólo modelo lingüístico al alumno, que suele corresponder el estándar neutro y formal de la lengua. En muy pocas ocasiones se ofrecen ejemplos usados en contextos informales, dialectales y, si se hace, recibe un tratamiento muy erudito excluyente y

poco práctico. Se presentan como particularidades de la lengua y no como formas lingüísticas válidas en determinadas situaciones. Asimismo, la presencia de registros o niveles de formalidad distintos es muy limitada. El alumno suele aprender sólo las estructuras y el léxico más formal y neutro; la lengua coloquial e incluso vulgar nunca aparece.

Por otra parte, el modelo lingüístico también es sancionatorio, y no descriptivo o predictivo. Los alumnos aprenden de los manuales y diccionarios normativos aquello que debe decirse, lo que dicen los libros de gramática: la normativa. El oficio

del docente es mostrar a los alumnos sus incorrecciones, lo importante es que sepan distinguir lo que es correcto y lo que es incorrecto.

Se trata en esta concepción de entender que la oración es la unidad celular de la lengua. Si sus coordinaciones internas funcionan perfectamente el buen sentido se hace notar, la coherencia es explicada a nivel micro lingüístico. Este modelo centrado en la oración, máxima entidad de la que se ocupa la lingüística (Chonsky, 1957). Se suele acudir a los ejercicios, a ejemplos sacados con frecuencia de la literatura, de autores reconocidos en

los que la lengua corre una de sus mejores suertes. Los profesores son seguidores de manuales en los cuales se consignan formulas, normas y ejercicios de practica y aplicación. De esta forma vinculan la enseñanza de la lengua, a la lectura y la escritura, al conocimiento de la literatura ofreciendo a los sujetos de este modelo de aprendizaje abundante información sobre autores y obras importantes de la literatura. Algunos docentes de este modelo han criticado esta tendencia señalando que la lengua, además de tener vigencia en la literatura, es una adquisición cultural y en algunos manuales

escolares se ocupan de las lenguas cotidianas y coloquiales.

En cambio, los docentes partidarios en el modelo de la lingüística textual, no parten de la oración, los contenidos abarcan el texto o el discurso completo: se enseña a construir párrafos, a estructurar lógicamente la información del texto, a escribir una introducción a desarrollarlo textualmente y a terminar con una conclusión, etc. A pesar de lo moderno de sus concepciones existen unos modelos que no tienen discusión alguna, porque están fundamentados en la misma lengua, independientemente

de la voluntad de los hablantes tiene sus formas para interpretar los textos y realizar sus producciones a partir de ellos.

Las ideas de este enfoque gramatical con respecto a la configuración del currículo se fundamentan en la enseñanza y conocimiento de todos los niveles del lenguaje. El fonético y el fonológico, la morfología, los accidentes de las categorías léxicas, los lexemas, la oración y los niveles de pertinencia semántica; la ortografía. Enfoques más modernos basados en la lingüística textual, se reconoce la noción de texto, la búsqueda de conceptos para

evidenciar unidades de contenido que permitan la construcción de las significaciones internas del escrito, la forma como se estructura el mensaje y el lenguaje utilizado para captarlo. Se estudian aspectos de adecuación textual, niveles de coherencia, la presentación del texto, la cohesión (elipsis, pronominalización, puntuación) la coherencia, interna y externa del texto. La forma como el texto organiza lo que quiere comunicar; es decir, considera la construcción textual una gramática que simplemente hay que desarrollar de acuerdo con una normativa.

Cuando enfrentan la corrección de un texto, reconocen su vocabulario, consideran que la primera labor en beneficio de la construcción del significado. En el proceso de lectura es la decodificación del texto, a través de sus lexemas, extraer sus ideas, en unidades buscando oraciones principales y secundarias. Evidencian la utilización de sistemas inductivos o deductivos en la construcción de párrafos pasando a unidades de contenido más amplias y generalizadoras. Las propuestas tradicionales suelen ser más analíticas y se asemejan a la forma que presenta los contenidos un libro

de gramática. Separan los diversos niveles de análisis de la lengua y proceden ordenadamente, tratando primero la ortografía, después la morfología, la sintaxis y el léxico. En cambio las propuestas más modernas suelen ser holísticas y no se preocupan tanto por una ordenación lógica, como por facilitar al alumno un aprendizaje global de la lengua. De este modo, interrelacionan los contenidos de niveles de análisis distintos entre ellos en cada unidad o lección.

Esta visión de la asignatura y el currículo se traslada al aula de clase siguiendo con muy pocas variaciones

el siguiente esquema de clase. Se desarrollan un conjunto de prácticas mecánicas:

- **Se lee un texto correspondiente a la unidad en que se desarrolla el programa; se hace la lectura en silencio o mentalmente según el nivel en que se encuentren los alumnos; como paso seguido se realiza un cuestionario de comprensión de lectura.**
- **Empieza por el conocimiento del vocabulario y posterior a ello se realizan otras preguntas dependiendo de la tipología textuales elegida. Se realizan prácticas abiertas. Los alumnos contestan**

individual o en grupo el cuestionario de interpretación ejercitan la discusión sobre lo leído y como producto de sus acuerdos o comprensiones se responden las preguntas.

- **Se realiza una discusión general del curso a partir de las respuestas de los alumnos El profesor corrige los ejercicios de los alumnos haciendo aclaraciones y profundizaciones que el considera pertinente. Los alumnos harán una composición escrita sobre lo leído y discutido en clase.**
- **Finalmente, la corrección es otro aspecto más que caracteriza cada**

enfoque. En este caso, el profesor corrige básicamente los errores gramaticales que han cometido los alumnos. Le interesa que los textos que escriban éstos sean correctos según la norma establecida. En cambio, no tiene en cuenta otros parámetros como la originalidad, el lenguaje utilizado en la composición, la claridad de las ideas, la investigación que precede al tratamiento del tema la estructura, la comunicación que establece con el lector. El grado de desarrollo del texto, etc. (Sánchez, Cabré y Masilla 1975).

2.2.7.2 El enfoque comunicativo del texto

Este enfoque es una reacción frente a los métodos y concepciones del modelo tradicional basado en la gramática. Nace en el contexto de la enseñanza de la lengua, de la lectura y la escritura y, en concreto, en el seno de una metodología: la comunicativa. Sigue la discusión en el seno de la filosofía del lenguaje de métodos notional-funcionales, desarrollados en Europa durante los años sesenta. En ellos lo más importante es enseñar una lengua

para usarla. Es la enseñanza de la lengua en el paradigma comunicativo. Este tipo de métodos tiene su origen en la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Austin, Searle, 1992 etc.), y en la concepción funcionalista de la lengua que desarrolló ésta. También recibe influencias de la sociolingüística, de los primeros trabajos sobre lingüística del texto y, en el campo de la didáctica, de los movimientos de renovación pedagógica y de enseñanza activa. En esta concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y las habilidades de lectura y la escritura, el lenguaje no se presenta como un

modelo. Este se debe estudiar, comprender y memorizar para participar de él eficientemente. La lengua es una herramienta mediante la cual se significa el mundo. Como hablantes nos corresponden diversas situaciones de comunicación en abundantes contextos intercomunicativos. Saber utilizar los recursos de manera adecuada es el objeto de la enseñanza del lenguaje y en él la lectura y la escritura. Participamos en múltiples actos del aula en búsqueda de nuestras necesidades cotidianas, laborales, afectivas, intelectuales etc.

En este enfoque curricular se olvidan totalmente de la gramática, de sus reglas y normatividad. La clase es muy práctica, en el contenido practicado en el aula, se realizan los mismos usos de la lengua, tal como se producen en la cotidianidad de hablantes (y no la gramática abstracta que les subyace). Se diseñan actividades para que los alumnos estén constantemente activos en el aula. Ellos escuchan, leen, hablan con los compañeros, practican inmediatamente lo que explican sus maestros, etc. Por ejemplo, los alumnos escuchan realizaciones de una función

determinada, las comprenden, las repiten y empiezan a practicarlas, de manera que subconscientemente aprenden el léxico y la gramática que aparecen en ellas. La gramática no se aprende, se internaliza en el uso, en las múltiples transacciones de sentido, en las constantes operaciones de intercambio lingüístico. No importa lo que leas y cómo lo hagas. La literatura es el mejor ejemplo en la medida en que fundamenta el enfoque comunicativo, como una manera de significar la realidad, de enunciarla. La lectura es un evento en él que se recrea el sentido, generando imágenes en

busca de significaciones que dependen de la espontaneidad comunicativa de quien lee un texto. Las lecturas literarias dentro del aula de clase demuestran lo que ocurre en la lengua y son un pretexto para que el alumno intervenga en clase, de rienda suelta a su imaginación y relacione sus experiencias con las anotaciones textuales.

La preocupación por la manera cómo se realiza la composición escrita es muy escasa, los textos de los niños son producto de su lenguaje. Todo lo que escriban está bien, lo importante es la imaginación, su espontaneidad lo que aporten a la significación de la

realidad, vendrá después como producto de sus experiencias en busca del dominio de la escritura. De hecho, no es hasta principios de los años ochenta, cuando empiezan a desarrollarse métodos exclusivos de expresión escrita con estos planteamientos (Johnson, 1981). Más tarde van aparecer en esta corriente las aportaciones de la lingüística textual como son los conceptos sobre las propiedades del texto (coherencia, cohesión, adecuación, etc.), o las tipologías textuales o los géneros del escrito.

Cuando se realiza un escrito lo más importante es a quién va dirigido.

Todas las adecuaciones textuales están encaminadas a lograr la intención comunicativa, si ésta se logra, el lenguaje pasa a un segundo plano. Todos los manuales hacen adecuaciones didácticas basadas en su configuración, en la clase de actos de habla. Las funciones comunicativas de la lengua oral, son muy variadas. Ellas operan en multitud de contextos con interlocutores que tienen la habilidad para interpretar además del texto otras señales como los gestos, el tono, los escenarios en los cuales se da la comunicación. Otra cosa es la construcción textual en el cual el auditorio argumentativo es universal

(Gómez 2002). El concepto de tipo de texto es mucho más operativo en la lengua escrita. Por ejemplo, la lengua dispone de muchas palabras para referirse a tipos de texto escrito (carta, nota, aviso, comentario, informe, instancia, examen, diligencia, artículo...), que no tienen correspondencia en la lengua oral.

La Universidad Central de Montevideo Uruguay se estudian estas funciones o eventos del aula. Ellos pueden ser de la cotidianidad, como es el caso del diario, la agenda personal, las notas o los comentarios. El caso del ámbito familiar y la amistad, la carta, las postales o invitaciones, notas o

recordatorios. En el orden laboral; cartas, memorandos, hojas de vida. En la vida académica como es el resumen, el informe, la reseña, la síntesis, el comentario, la crítica, el cuestionario, el artículo, la ponencia, la descripción, el texto argumentativo, el ensayo etc. Basada en la función, siguiendo propuesta de J. M. Adam (1985)

Propuesta de J. M. Adam (1985):
Conversación: diálogos escritos, transcripción de textos orales. -
Descripción: de objetos, personas.
Narración: cuentos, chistes.
Instrucción: recetas de cocina, instrucciones de uso. Predicción:

horóscopo, futurología contextos planteados por la vida.

Enfoque	Enfoque gramatical	Enfoque comunicativo
Textos	Redacción estructura registro e información libres	Artículo elaborado a partir de varias lecturas
Contexto	Clase de expresión escrita	Experiencias captadas en otros textos y las propias
Motivación	El profesor propone temas para escribir	Asuntos de tipo académico. Recomendaciones técnicas
Receptor	Profesor	Comunidad académica
Texto	Composición escrita	Artículo

Cuadro 3 Comparación de enfoques Gramatical y comunicativo en lecto-escritura

La lectura y la escritura en el enfoque comunicativo logra ser mas dinámica y participativa, hace que los niños y las niñas lean y escriban sobre lo que les interesa. Al proponer unas motivaciones genuinas para los estudiantes, al determinar propósitos válidos en la medida que se contextualizan en los intereses de los

estudiantes e inquietudes de crecimiento. La lectura adquiere sentido y la escritura parece posible y necesaria. El alumno tiene que buscar el registro adecuado, estructurar el texto según las convenciones establecidas y decidir qué es lo más importante que puede escribir y cómo.

2.2.7.3 El enfoque basado en el proceso

Durante la década de los años sesenta, un grupo de docentes muy preocupados por los resultados de su ejercicio docente, a pesar del gran

esfuerzo, ven que los resultados están lejos de ser los deseados. Se reúnen entonces con un grupo de psicólogos a observar que hacían los alumnos antes, en el momento, y después de escribir el texto. Utilizando diferentes metodologías como la observación, la grabación con video, el análisis de los borradores, entrevistas, test y posttest de destreza en composición escrita etc.

Los resultados de los primeros análisis demostraron que los alumnos que presentaban un mejor rendimiento en las competencias lectoras y escritoras. Eran aquellos

que realizaban un conjunto de estrategias y habilidades cognitivas que les permitían evidenciarse como los más eficientes. Este hallazgo significó el reconocimiento que para leer y que para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos. Saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc.

Los textos se planifican, están sujetos a unos propósitos de desarrollo textual. A un conjunto de reflexiones

sobre quienes serán sus futuros lectores, a saber que recursos lingüísticos van a ser utilizados. Saber qué tipo de texto vamos a utilizar; cómo voy a desarrollar sus ideas, qué voy a demostrar, en qué fuentes me voy a documentar. La observación de este conjunto de estrategias permitió establecer una comparación entre lo que es un lector escritor competente a uno que no lo es. Éste es el que tiene en cuenta el lector, escribe borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse.

Se cuestiona de este enfoque que el seguimiento investigativo no lo realizan maestros sino psicólogos cognitivos. Los estudiosos de la creatividad y la estética; de los métodos de solución de problemas cognitivos. Por otra parte, en lo que se refiere a la didáctica, también se nota cierta influencia de la pedagogía humanista o de los enfoques que destacan la dimensión humana y global del alumno. De este análisis se deduce que si se quiere tener como resultado la eficiencia en lectura y escritura, es menester intervenir en el proceso de construcción de significados. En la lectura y todos los

procedimientos que determinan la buena escritura. Va a ser revisado el proceso, no el producto final acabado. Lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios. Las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción. Se va hacer una descripción muy detallada de los procesos de lectura y escritura. El alumno muchas veces piensa que escribir consiste en rellenar con letras una hoja en blanco. Nadie le ha enseñado que los textos escritos que él lee, han tenido antes un borrador, que han sido producto de un proceso

sinuoso de preparación y que su autor ha tenido que trabajar duro para conseguirlo. Que ha hecho listas de ideas, que ha elaborado un esquema, un primer borrador, que lo ha corregido y que, al final, lo ha pasado a limpio. Lo más importante que debe enseñarse es este conjunto de actitudes hacia la lectura, el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras.

No existe un único proceso correcto de composición de textos. Cada escritor ha desarrollado sus propias estrategias de acuerdo con sus habilidades, carácter y personalidad.

De esta forma, no se pueden enseñar recetas únicas de escritura, ni podemos esperar que las mismas técnicas sean válidas y útiles para todos. Cada alumno tiene que desarrollar su propio ritmo y estilo de composición a partir de sus capacidades. Ellos tienen que superar los problemas que lo afecten, seleccionar los procedimientos más productivos integrarlos y adaptarlos a su forma de trabajar, rentabilizar el tiempo de composición, etc.

Los profesores estimulan el ritmo y estilo de composición a partir de sus capacidades. Los profesores ayudan a sus alumnos analizando su forma de

escribir y tomando conciencia con ellos de sus defectos y potencialidades. Los profesores van sugiriendo técnicas adecuadas para cada uno, corrigiendo su forma de trabajar, etc. En síntesis, se trata de una intervención muy individualizada con el sujeto de la escritura (y no con el objeto: el texto), que se asemeja bastante a la relación entre psicólogo y paciente.

En el análisis de las tareas esta concepción del trabajo de lectura y escritura también van a poner énfasis sobre el proceso. Los profesores deben preguntarse que se pensó inicialmente, la conclusión inicial fue

esta, pero la cambie cuando no se corrige el producto sino el proceso de redacción (Cassany, 1989:26). No interesa tanto erradicar las faltas de gramática del escrito, como que el alumno mejore sus hábitos de composición. Se parte de donde se sacan las ideas y como se las expresa que el alumno supere los bloqueos, que gane en agilidad, que rentabilice su tiempo, etc.

La manera como se evalúa la lectura y la escritura no asume ninguno de los principios de la evaluación sumativa sino que el profesor logra acuerdos con el estudiante en la evaluación del proceso. No se acumulan valoraciones sino que se desarrollan en el texto. La comprensión y producción textual es una estrategia en la que se planifica su construcción, se asumen los problemas hasta superarlos en una actitud permanente de corrección en el ejercicio de la textualización hasta obtener el texto final. Y este procedimiento hace más eficientes los lectores y escritores.

2.2.7.4 El enfoque basado en el contenido del texto

¿Cuales son las necesidades textuales de los estudiantes universitarios?

En lectura y escritura:

- **Identificar los conceptos que se encuentran en los escritos**
- **Extraer proposiciones, ideas**
- **Determinar argumentos y calificarlos**
- **Distinguir argumentos y sus sustentaciones**
- **Construir procesos hipotéticos de significación**
- **Saber hacerle preguntas al texto**
- **Responderlas desde sus**

coordenadas subyacentes

- **Relacionar lo leído con otros textos**
- **Organizar lo leído en una síntesis**
- **Hacer reseñas**
- **Saber elabora crónicas, exposiciones, descripciones, textos argumentativos**

Las necesidades de expresión escrita de estos alumnos son básicamente académicas: exámenes, apuntes, trabajos, ensayos... Este tipo de textos presenta unas características muy específicas (investigaciones citadas por Shih, 1986). El siguiente esquema esboza las principales:

Textos académicos	Textos no académicos
Trabajos, ensayos resúmenes, reseñas comentarios de texto, esquemas, apuntes ponencias, comentarios, síntesis etc.	Cartas diarios íntimos, solicitudes, felicitaciones, avisos ,notas, postales, anuncios, agendas, listas, recordatorios etc.
El propósito de los textos es demostrar conocimientos (Evaluación) Resultados de un trabajo (Investigación)	El propósito de los textos es muy variado: informar agradecer, pedir, complacer etc.
El contenido de los textos proviene de otros escritos o de actividades académicas (conferencias, clases, experimentos...trabajos de campo.)	El contenido proviene de la experiencia personal del autor.
Utilizan un lenguaje altamente especializado y técnico.	Utilizan un lenguaje general.
El destinatario del texto es siempre el mismo: los grupos académicos el profesor. El texto requiere siempre un registro formal.	El destinatario es variado y muy distinto según el texto, lo cual requiere la elección del registro apropiado.
Suele haber limitaciones importantes de tiempo en su elaboración.	No suele haber limitaciones de tiempo.

Cuadro 4 Comparación entre textos académicos y no académico

La observación detenida de las situaciones expuestas anteriormente evidencia que las necesidades textuales de los estudiantes universitarios son diferentes. El contexto académico tiene exigencias específicas, en la búsqueda de conocimientos, en el dominio de habilidades, la formación de valores, el procesamiento de la información. De acuerdo con el establecimiento de las necesidades textuales de los estudiantes universitarios en el dominio de la comprensión y la producción textual de textos académicos. Se requieren estrategias de naturaleza cognitiva totalmente distintas, a las reclamadas en otros contextos sociales. Sólo pueden tener respuesta en un programa de naturaleza formativa en el nivel universitario que desarrolle una actitud innovadora en la asignación de competencias y desempeños para el fortalecimiento académico.

La necesidad de tener dominio en el conjunto de competencias, que la universidad reclama de sus estudiantes, que quieren formarse como profesionales. A los estudiantes universitarios como adultos que son, no les interesa leer y escribir sobre cualquier tema que al profesor se le ocurra, si no sobre lo que a ellos les resulta significativo y que está relacionado con la titulación que ellos escogieron.

La motivación por la lectura y la escritura en la universidad no puede venir sino de un ámbito muy legítimo. El programa de pregrado que ellos eligieron. Ellos buscan conocimientos que les permitan convertirse en interlocutores válidos en discusiones orales y escritas. Los estudiantes requieren saber seleccionar la información captada en la red Internet y organizarla para que les sea útil. Ser un hábil ejecutor de resúmenes, esquematizar textos etc.

Las clases deberán brindar estrategias para las conquista de nuevos dominios cognitivos que se convertirán en importantes proyectos de formación profesional.

El potencial creativo que posee el proceso de composición escrita en un programa formativo de comprensión y producción textual debe mostrar la escritura como un instrumento de conocimiento. Como una vía que aporta ideas, que facilita la adquisición de saberes, el dominio y la ejercitación de conceptos. Se trata de que los alumnos escriban sobre temas de sociales; matemáticas o física, en la asignatura correspondiente, para

que aprendan sobre estos temas, además de practicar y mejorar su expresión. De esta forma, la enseñanza de la expresión escrita rompe los límites de la asignatura de lengua y pasa a cubrir todo el currículum (tomado de Writing across the currículum, Griffin 1982).

Estos principios constituyeron de forma general los principales rasgos de estos movimientos pedagógicos desarrollados en los Estados Unidos. Se proponen ejemplos de ejercicios en todo tipo de materias del currículum como corresponde a un programa formativo transversal a todas las titulaciones de las universidades.

Las características principales del enfoque son las siguientes:

Se pone el énfasis en lo que dice el texto, en el contenido, y no en cómo se dice, en la forma (Shih, 1986).

Interesan cuestiones como si las ideas son claras, si están ordenadas, si son originales, si se relacionan con argumentos sólidos, si son creativas, etc. Los aspectos formales de la expresión y del texto (estructura, presentación, gramática, etc.) no se incluyen en la programación del curso y sólo se tratan si el alumno presenta necesidades de este tipo.

No se escribe sobre la experiencia personal de cada uno, sino sobre

algún tema académico. Las fuentes de la escritura son, pues, básicamente bibliográficas: libros, conferencias, apuntes, artículos, etc. De esta forma, el aula de expresión escrita se relaciona muy estrechamente con las disciplinas de contenido de la carrera. La habilidad de la lectura y la expresión escrita se integra con las otras habilidades lingüísticas (escuchar, leer y hablar) en el contexto del trabajo académico. Se entiende que el desarrollo de una habilidad no se realiza aisladamente del aprendizaje global de las destrezas lingüísticas. Además, el tipo de actividades de estudio que tienen

que realizar los alumnos en su carrera integra y entremezcla todas las habilidades. En consecuencia, en el aula los alumnos no sólo escriben, sino que practican todo tipo de ejercicios verbales.

En los ejercicios de clase, se distinguen dos secuencias muy claras y separadas. Una primera fase de estudio y comprensión de un tema precede siempre la fase final de elaboración de ideas y producción de un texto escrito. En una primera etapa, el alumno se sumerge en el tema: lee artículos, escucha exposiciones sobre éste, comenta y discute el contenido con sus

compañeros y su profesor, etc. En la etapa final, empieza a recoger información y a preparar sus ideas para un texto escrito.

Se trata de realizar la programación del curso siendo muy concientes de sus objetivos. Los estudiantes se vincularan al estudio de los contenidos del currículo del programa con varias materias. Puede tratarse de un programa muy completo y estructurado a partir de un tema o una disciplina. También podemos encontrar programaciones más flexibles que consisten en un simple listado de temas de interés de los alumnos. En este último caso, nos

encontraríamos muy cerca de un planteamiento tan conocido como los famosos centros de interés del alumno. Cuando se ponen en práctica detrás de este simple listado de temas, atractivo y ameno, los profesores han organizado un conjunto muy variado de actividades (tareas, cuestionarios de comprensión de lectura, proyectos, trabajos, ejercicios, etc.) que responden a una variada gama de objetivos.

Los estudiantes practican todo tipo de habilidades lingüísticas, desarrollan estrategias cognitivas varias. (Análisis, comprensión, síntesis, valoración, etc.) utilizan tipos de

texto muy distintos (orales, escritos, argumentativos, informativos, etc.) o obligan a trabajar de maneras diversas (en clase, en casa, en grupo, solo, en la biblioteca, etc.). Y no cabe duda que ésta es la verdadera programación del curso. Un conjunto extraordinariamente variado de ejercicios que requieren todo tipo de esfuerzos por parte del alumno. (Shih y Griffin 1989. Citado por Casany) ofrecen varias clasificaciones de habilidades o destrezas académicas que pueden ser la base de programas de expresión escrita.

A pesar de cómo se analizan los textos no tiene nada de novedosa,

hay elementos muy contundentes. Ellos parten de textos completos y no de pequeñas citas o fragmentos textuales, se trabaja con documentos reales, a partir de fuentes originales. Los materiales que se han preparado para la enseñanza como fotografías, entrevistas, informes de laboratorio o de campo, esquemas, notas de agenda y los textos que van a producir son reales, artículos ensayos o ponencias. En este sentido con respecto a la corrección, destacan dos instrucciones fundamentales, atención primordial al contenido del texto y asesoramiento individual para responder a las necesidades de cada

alumno y, también, para tratar de los aspectos formales.

El ejemplo que nos sirve de contraste se convierte aquí en una auténtica tarea o trabajo que ocuparía muchas sesiones de trabajo:

7 El docente propone un tema de clase y genera la motivación suficiente que le permite enviar a los alumnos en busca de información y documentación, hacer una visita de campo, realizar varias entrevistas con miembros de la comunidad, conocer la opinión de las autoridades.

8 Se lee e interpreta los informes traídos en grupos de trabajo, se

realizan plenarias en las cuales se debaten los informes y conclusiones de los grupos, se hacen gráficos en los que se sintetiza la información y las distintas posturas sobre el problema a investigar.

9 Se invita a un conferencista especializado en el tema; los estudiantes indagan al invitado con cuestionarios previamente preparados, toman apuntes, algunos graban sus palabras.

10 Se escribe un artículo sobre el tema elegido siguiendo los pasos de planificación del texto, textualización y corrección

sucesiva y presentación final.

11 Los estudiantes reciben una asesoría individual.

12 El docente revisa los escritos de los estudiantes, elabora un informe que se discute con los estudiantes.

En el diseño de un Programa formativo en el modelo deliberativo implica por parte de los profesores comprometidos, el conocimiento de sus visiones, encuadrarlas dentro de un paradigma lo más universal posible. Enunciar su origen; establecer cómo se configura el modelo; lo que busca como programa

formativo. Explicar su metodología, la manera como se enfrenta a una clase y los resultados que ofrece. Todo esto se hace con el objetivo de observar el pensamiento de los profesores y su mirada sobre las necesidades de los estudiantes.

La mayor parte de lo que se enseña en las universidades es transmitido mediante la presentación oral de los contenidos curriculares por parte de los maestros o bien a través de textos y obras de referencia. Las valoraciones de los logros académicos se hacen generalmente mediante preguntas y respuestas orales y escritas o la elaboración de trabajos

escritos. Aprender es básicamente una tarea social, aprendemos de otras personas. De acuerdo con Smith (1994) las personas más significativas de cada alumno son sus maestros. Los maestros formales del aula y los informales, padres, hermanos, amigos que son los maestros del mundo informal a la escuela. Los escritores con sus palabras nos enseñan como escribir lo que nosotros queríamos escribir. Ellos son nuestros colaboradores en nuestro propio aprendizaje de la escritura (Smith, 1994).

El aprendizaje de la lectura y la escritura se realiza a través de

asociaciones en las que se destacan las siguientes características. Uno, es significativo por que se relaciona con todo lo que se esta haciendo o tratando de entender, se presta atención a los signos de puntuación porque tienen sentido. Dos, es útil, se lee y se escribe con una finalidad o intención; es continuo cada encuentro con la letra impresa es una oportunidad para añadir algo propio al repertorio de conocimientos. Tres, es cooperativo en la medida que otras personas nos ayudan a comprender lo que queremos entender o a expresar lo que queremos escribir. Cuatro, el eje de las distintas actividades se

centra en que las respuestas a distintos tipos de preguntas, requieren de diferentes formas de pensar y que la lectura puede proporcionar una amplia información. Muchas de las actividades de aprendizaje se concretan en actividades que giran en torno a la lectura y la escritura.

Para José María Rodrigo (1986) las teorías implícitas son el conjunto de creencias, conocimientos o intuiciones que actúan en forma inconsciente en el maestro. Son esquemas que le permiten comprender, de acuerdo con sus propias ideas los problemas de la enseñanza En ellas los docentes

fundamentan su hacer con respecto a la interacción en clase, sus decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje, sus planteamientos sobre educación y sobre todo el currículo. Las teorías implícitas se entienden como conjuntos más o menos organizados de ideas relativas a la enseñanza; hacen presencia en el currículo y su aplicación. Estas teorías influyen no solamente en la concepción, si no en las propias practicas de la enseñanza (decisiones y acciones) de los profesores de modo que organizan y estructuran su mundo profesional y contribuyen a reducir las necesidades de

procesamiento de información que tienen que desarrollar una clase (Gage, 1979; Hernández y Marrero, 1988; citado por Rodrigo 1993). Se asume que los profesores enfrentan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola.

Para ello, sintetizan una serie de experiencias cargadas de conocimientos relativos a episodios de situaciones de interacción, docente alumno. Los cuales pasan a formar parte del conjunto de creencias, pensamientos, conocimiento asumido e integrado; que las personas emplean para interpretar y transformar el mundo. Las personas

constituyen representaciones de la realidad y emplean sus procesos cognitivos para interpretar situaciones, predecir y comprender el comportamiento de otras personas y planificar el propio. Lo que se cree y se piensa adquiere significado en una interacción social, en presencia de otras mentes. No es una propiedad que se pueda aplicar, sino que sólo se puede aplicar a una materia organizada socialmente como es el diseño curricular.

Las personas no sólo necesitan creer, es decir adoptan unos puntos de vista sobre el mundo, sino conocer otros puntos de vista alternativos. Cuando

se requiere interpretar la realidad para tomar decisiones el nivel de creencias es el más apropiado. Sin embargo, para negociar la realidad con la de otros es necesario cierto nivel de conocimiento. Es cierto que consumimos gran parte de la interacción social, haciéndonos entender o intentando entender a los demás, y aun así, no siempre lo logramos, pues en ocasiones predominan las falsas interpretaciones, el dogmatismo o las intolerancias por mencionar sólo algunos problemas en la comunicación.

Las teorías actúan como verdaderos reguladores de los intercambios sociales, con el fin de lograr un mantenimiento eficaz de nuestra interacción con los otros. Las posiciones pedagógicas frente a los problemas relacionados con la enseñanza y con los contenidos específicos, no son independientes de la mentalidad de la cultura general y de las actitudes del docente. Cómo se concibe el alumno, los contenidos, la secuencia en que se van a impartir, qué papel se le da a la experiencia y los conocimientos previos del que aprende, cuál es la importancia del aprendizaje programado. Cómo se

relaciona con la cotidianidad de los alumnos, cómo se evalúa, son aspectos esenciales que hay que plantearse en la práctica del aprendizaje (Pérez Gómez 1998).

La resolución cotidiana de qué enseñar y como hacerlo, supone no solamente la reproducción, sino la interpretación y generación de conocimientos por parte de quienes ejercen ese trabajo. En docencia, más que en otros trabajos, se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona más allá de su formación como profesor. El maestro es el mediador entre el alumno y la

cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que trasmite en particular y por las actitudes que asume hacia el conocimiento (Jimeno,1991).

El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación, y también otras que son el resultado de las experiencias cotidianas y difusas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en un currículo Contenido, destrezas, enfoques teóricos metodológicos, lineamientos de evaluación entre otros. La interacción

entre significados y usos prácticos del profesor. Las condiciones en que ejerce la docencia configuran los ejes de la acción pedagógica, pero el docente tiene poca oportunidad para tratar estas y otras dimensiones epistemológicas relacionadas con el que hacer en el aula.

Sin una clara comprensión de la gramática no es posible construir los significados con que se asimila un texto o se origina un escrito. Son claros los aportaciones centradas en el enfoque de las funciones comunicativas del texto. Como va apareciendo a través de múltiples actividades implicadas en el proceso

de producción textual y la importancia la experiencia de la escritura como instrumento de conocimiento. Un modelo deliberativo de diseño curricular no puede excluir aportaciones desde distintos vértices de un mismo propósito formativo para hacer de los jóvenes universitarios mejores lectores y productores de textos.

Documento 2

El objeto de estudio del diseño

Presentación

La presente apartado consigna las aportaciones producto de las discusiones en el interior del grupo de diseño, mostraran un conjunto de reflexiones que tienen que ver con aspectos teóricos y prácticos en el proceso de diseño relacionado con el objetivo de estudio del diseño curricular. La comprensión y la producción textual. Serán expuestas algunos conceptos y razonamientos de las comunidades científicas que han reflexionado sobre objetos de estudio alrededor de las competencias textuales en procura del dominio de las prácticas discursivas como forma y ejercicio de la adquisición de conocimientos,

habilidades y valores. No se trata de mostrar la totalidad de las concepciones y valorar el cuerpo conceptual y procedimental en torno al texto, la lectura y la escritura, sino en hacer evidente algunos matices que conformaron la discusión en el seno del grupo y que dejan bosquejado una buena parte del panorama conceptual implicado en el diseño curricular emprendido.

El texto es la unidad básica de trabajo del Programa en el diseño formativo. Ella atraviesa lo transversalmente, el proceso de diseño en que estamos empeñados, se asume como una herramienta de análisis, que permite interpretar y producir sentido, en todas las topologías textuales. La calidad de los textos, determina el éxito o el fracaso del Programa. Los textos son un instrumento, en el momento del diagnóstico, los convierte en un punto de partida, como el de llegada. Son textos, los materiales para su disposición didáctica; alrededor de ellos giran los procedimientos, la manera como se evidencian los objetivos es a través de textos. Las producciones de los estudiantes y las evaluaciones de los profesores son producciones textuales. Conocer su naturaleza, sus elementos constitutivos, los procesos que aseguran su configuración en eventos específicos como la lectura y la escritura es imprescindible en un proceso de diseño curricular.

El texto es la expresión del discurso dispuesta, en un conjunto organizado de enunciados con una organización de sentido específica como lo es en el contexto académico. La descripción del texto desde la lingüística textual (Van Dijk, 1986) y desde la corriente

teórica denominada análisis del discurso ha permitido una aproximación a la caracterización del fenómeno comunicativo como objeto de enseñanza-aprendizaje. (Beaugrande y Dressler 1981). El texto no es una secuencia de frases como lo señalan las percepciones empíricas de los estudiantes. Es un evento de comunicación cuya unidad básica la constituyen los enunciados en el encuentro con el sentido. Los textos académicos son un conjunto de prácticas de naturaleza significativa que circulan dentro de las aulas de la escuela y fuera de ellas. Los textos generan múltiples

intercambios de sentido con diversos formatos discursivos académicos. Tales como ensayos, artículos, tratados, crónicas, relatos, diálogos, diccionarios, enciclopedias, cartas, sentencias, compilaciones, conversaciones, comentarios etc. Las reflexiones que nos hacemos en el interior de la conciencia también son textos. Aunque nunca las comuniquemos a nadie. El recuerdo, las imágenes que guardamos en el subconsciente son enunciados textuales, etc. A través de ellos se informa, se comentan exponen y se difunden ideas científicas, artísticas, cotidianas y culturales. Un texto es

una actividad lingüística concreta, una elección lingüística frente al sistema virtual que ofrece la lengua (Adam, 1975).

En los textos académicos se concitan viejas y nuevas teorías en busca de oportunidades de sentido. A partir de las cuales se fortalecen como vigentes o por ser viejas, o presentan con más fuerza su sentido de nuevos fríos significativos (Pogglioti, 2000). Es el encuentro de la palabra comprometida que militante busca adhesiones, hace apertura de nuevos frentes de discusión. Allí nacen consignas, que fortalecen coyunturas inmediatitas, llena de renovadas

proclamas ideológicas. Estas en construcción se presentan aferradas a enunciados lingüísticos, escamoteando la necesidad de mantenerse fuera del alcance del olvido. Son textos que critican y enfrentan lo ya establecido desde sus posturas, que crecen y configuran su sentido en las contra argumentaciones a lo oficial. A partir de allí ratifican su existencia en la equidad de sus criterios, sustentando el ejercicio de la diversidad. Los textos académicos, procesan novedosas preguntas que se fundamentan en los contextos en formación. Allí se originan situaciones

para la inauguración de nuevas continuidades semánticas, objeto de conocimientos recientes que se deslindan de otros, que antes se presentaban como objetos independientes. Aislados por otros ámbitos de significación que ahora pretenden atención plena e individualizada.

En los textos académicos circulan verdades con certificaciones ya demostradas en las bolsas de valores de la historia (Barthes, 1986). Pero estas verdades están dispuestas a buscar desertificación de la misma, para resurgir en contextos históricos rodeados de nuevos enunciados que

los acerquen más a la gente y sus desempeños en el devenir cotidiano. La lengua se configura a partir de los sonidos del lenguaje, ellos se agrupan en unidades guiadas por la composición morfológica de la lengua (Álvarez, 1978). Es a partir del morfema donde comienzan a reconocerse unidades significativas portadoras y generadoras de sentido. Son captadas en el proceso de lectura a través de la palabra, unidad en la que se pueden articular sintagmas nominales o verbales, (Chomsky, 1957). Ellas son verdaderas estructuras consideradas unidades mayores de la oración, porque en ellas

se conforma el sentido que las micro estructuras del texto dando cohesión al escrito (Bonilla, 1992). En dichas unidades se propone, se fundamentan referencias, en torno a los argumentos de lo consignado en un escrito argumentativo, de acuerdo con las demostraciones del texto y la intencionalidad del autor.

Los textos académicos son una organización de enunciados en la cual se evidencian los conceptos que sobresalen en las estructuras del texto (Martínez 1998). En ellas se significan conceptos complejos y elementales en los que se sustentan los enunciados. Se compilan los

elementos que configuran la significación de lo que se quiere expresar haciendo uso de economías de representación en las cuales se reconocen modelos de intertextualidad (Campos y Gaspar, 2001). Los conceptos de un escrito provienen de otros textos, no es la primera vez que se mencionan pero ahora están allí, sustentando los enunciados del texto, relacionándose con otros e inaugurando sentidos no antes planteados. En los términos que la nueva asociación ha configurado en pleno ejercicio de sentido para producir significación en un nuevo contexto. Allí es factible ubicar un

origen común, pero captando elementos diferenciadores en cada uno de ellos, en los que se determinan las singulares aperturas del texto, en términos de aproximación a sus estructuras subyacentes. Los conceptos que habitan en nuestra conciencia se relacionan en cada uno de los enunciados con los que se configuran en el escrito que estamos leyendo. Pero el sentido no es completo sino se relaciona con otras unidades enunciadas que hacen próxima la significación dispuesta en una estructura enlazada por diferentes niveles de negociación de sentido (López, 1998)

En la configuración de un texto académico universitario no se realiza un ejercicio inocente de relación de conceptos a partir de los enunciados, con los que se configura lo escrito. Existe cierta parcialidad, en beneficio de unos conceptos que cohesionan el texto haciendo legible su sentido. En la lectura se construye la significación, mas allá de la decodificación sonora de las organizaciones fonéticas con las que se constituyen unidades sintácticas mayores. En ellas se consignan una serie de predicaciones y referencias asociadas a la construcción de significados. Es posible diferenciarlas

unas de otras, aislarlas en unidades de contenido independientes, es posible denominarlas temas (Adam, 1975).

Cuando un lector desliza su mirada por los grafemas con los que se organiza un texto sin captar unidades de contenido, se esta quedando en el nivel más superficial de lectura. A pesar de su esfuerzo no puede encontrarse con lo que esta leyendo. Se esta quedando en el umbral de la lectura, en donde capta los sonidos, pero no configura las imágenes que le permitan identificar unidades temáticas, en las que se estructura el contenido de un escrito. Cuando no es

posible responder con claridad, qué conceptos evidencia la lectura del texto, el lector no puede centrarse en las unidades de contenido ofrecidos por el texto y configurar un contexto. Allí es posible la construcción de razonamientos hipotéticos. A partir de múltiples predicaciones en las que se afirman múltiples referencias con las que se construye el sentido de los textos en la mayoría de las ocasiones, pero especialmente aquellos de naturaleza expositiva y argumentativa (Martínez 2004).

En todos los textos, especialmente en los que circulan en la universidad, la intencionalidad del autor es sometida

a diversas pruebas. En ellas corre el peligro de ser desconocida pasando desapercibida, o lo que es peor, ser distorsionada o asumida solo parcialmente. Sin la continuidad y precisión semántica que el proceso de lectura debe establecer.

"El horizonte de la lengua y la verticalidad del estilo, dibujan pues para el escritor una naturaleza, ya que no elige ni el uno ni el otro. La lengua funciona como una negatividad, el límite inicial de lo posible, el estilo es una necesidad que anula el amor del escritor a su lengua" (Barthes 1976:74).

El intercambio lingüístico que se establece con el texto que estamos leyendo aparece como un tráfico unilateral en el cual no hay intercambio de información y sentido. Si no se procura el intercambio conceptual de significados, que se

relacionan en el proceso de lectura. Como consecuencia de lo anterior se esta asumiendo un significado apenas parcial, focalizado, a aspectos que como lector. A lo que apenas le han llamado la atención. Es así como se va configurando un sentido del texto extremadamente reducido al ámbito de unos intereses parciales, circunstanciales o momentáneos. Sin captar la intencionalidad del autor, ni establecer las relaciones conceptuales que el autor dispuso en la propuesta de lectura. La intervención de sus esquemas mentales que esperamos del encuentro entre el lector y texto

en los ambientes universitarios no se realiza (López, 1998).

La lectura de textos académicos universitarios implica un esfuerzo adicional del lector, la de hacer evidente la intencionalidad del autor.

Un texto es producto de un conjunto de implicaciones políticas, académicas, ideológicas, epistemológicas etc. Esta

competencia textual lo compromete a desentrañar la lectura en el que subyace su postura ideológica e intereses, a partir de allí se enlaza su postura crítica frente a lo significado en lo leído.

El problema no es simplemente preguntarse qué quiso decir el autor del texto. Porque además de lo que dice, su encuentro con el contexto deja consignadas cosas que ni él mismo autor sospechaba, que estaba diciendo. De allí que la intencionalidad del autor debe ser rescatada y construida en cada proceso de lectura. Los textos académicos especialmente en la universidad requieren de un lector interactivo porque para que se convierta en fuente de conocimiento. El proceso de lectura debe involucrar los conocimientos del lector realizando una confrontación crítica,

no es lo que el texto informa; lo que logra transmitir sino las sugerencias que inscribe en el lector que se ha acercado a él, para aprender.

2.4.3 La lectura en la universidad

La lectura en los centros de educación superior tiene propósitos formativos. Ella requiere de un lector interactivo, un verdadero trabajador de la lectura, de su capacidad para transformarla. Porque lo que cuenta en un proceso de lectura no es lo que el texto informa, lo que logra transmitir; sino las sugerencias que inscribe en el lector, aquello que suscita en él. El conjunto de enunciados y representaciones que como lectores vamos construyendo al realizar las comparaciones con los conceptos que ya conocemos. Es la capacidad evocadora del proceso de lectura, el texto señala cimas a conquistar, senderos imprevistos que al ser recorridos permiten elaboraciones nuevas y propias. El intercambio íntertextual realizado en el acto de leer, puede llegar más allá de la obtención de conocimientos, para encontrar nuevas formas que permitan construir propuestas originales. Por esto leer es una forma de reconocernos a nosotros mismos.

“En última instancia nadie puede escuchar en las cosas, incluido los libros, más de lo que ya sabe. Se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia” (Nietzsche, 1976).

Cuando realizamos mediante la lectura, un movimiento de desdoblamiento intelectual sobre lo que sabemos en comparación con lo que el texto ha articulado textualmente somos lectores activos. En un escrito nos reconocemos en lo que leemos....y prendemos luces para ver lo que para otros lectores ha pasado desapercibido (Henaó, 2002) El texto hace presencia en nuestro lenguaje de lo desconocido tanto, en el lenguaje como en el pensamiento. El

mundo es significado en los textos pero es el encuentro con la capacidad de asociación del lector, lo que pondrá los dispositivos de generación de sentido elaborando los nuevos pensamientos como nuevos conocimientos. La lectura se convierte en un proceso de aprendizaje en el cual tenemos como punto de partida unos conocimientos previos que son sometidos a múltiples reflexiones en procura de su transformación en nuevos conocimientos (Araujo, 2002). Siempre que leemos y comprendemos lo leído obtenemos a diferentes niveles algún tipo de conocimiento como producto de la participación en los procesos de construcción de significación, que como lectores hemos inaugurado en el ejercicio de lectura.

La construcción de procesos de significación no es la misma en todos los lectores. Ella comienza cuando el lector detiene su atención, en un concepto, o la relación de dos o más de ellos. Con los que se puede configurar un argumento factible de enlazar con otros en torno al sentido que constituye la totalidad del texto. Este ejercicio de interpretación y valoración de los enunciados dispuestos en el texto van a ocasionar juicios y valoraciones de naturaleza hipotética. La interpretación puede ser de carácter provisional, en los que cabe ser rechazados al no ser compartidos. O también pueden ser confirmados abriendo nuevas aperturas o simplemente cerrándolas.

“Cada área del conocimiento, cada ámbito de uso produce distintas formas textuales y exige el dominio de ciertos elementos lingüísticos y elementos de cohesión y de coherencia que son los que permiten organizar y presentar los contenidos de manera tal que logren expresar determinadas finalidades comunicativas a una audiencia particular” (López, 1999:22).

Los procesos de construcción de significación están sujetos a una concepción de la comprensión de lectura y escritura. Según la cual, dichas construcciones son intencionales, interactivos, graduales y estratégicas.

La intencionalidad de lector se fundamenta en los propósitos que él tiene al leer. Qué se propone averiguar, cuál es la búsqueda que ha emprendido y cuáles son sus pretensiones al leer, qué quiere confirmar o conocer. La lectura es un proceso interactivo porque requiere la participación activa del lector asumiendo la construcción de procesos de significación. A partir de las

aperturas cognitivas que el contexto intelectual del lector, impone desde otras lecturas y reflexiones en las cuales se construye la intertextualidad. El sujeto de la lectura inicia una confrontación de su saber, con los saberes del texto. En el cual los enunciados del texto son sometidos a diferentes referencias enunciativas, que constituyen el acerbo intelectual del lector. Los nuevos conocimientos no van a aparecer desde los primeros renglones, sino que son un proceso gradual en el cual es abordado un enunciado. Se lo cuestiona, se lo hace objeto de reflexión y confrontación, hasta que se produce un salto cualitativo en el cual aparecen los nuevos conocimientos.

Finalmente la construcción de procesos de significación es de naturaleza estratégica. En tanto que el lector incursiona en el laberinto del texto buscando una salida que enriquezca sus significaciones con respecto a unos conocimientos adquiridos en un proceso de desarrollo cognitivo. Ahora viene a participar un nuevo texto y las evocaciones sugeridas por él (Arnau, 2002). En los textos escritos se evidencia la continuidad semántica, en cual el intercambio lingüístico es asumido por el lector en un proceso de lectura. En el proceso de lectura se enfrentara con un conjunto de significados, posibles de relacionar, que en caso de no encontrarse, hacen del acto lector una acción parcial y unilateral. En la cual sólo capta, algunos aspectos de la significación que el proceso lector emprendido le ha permitido configurar un sentido del texto parcializado. No capta la intención del autor, ni establece las relaciones conceptuales que el texto configuró. Mostrando sólo una parte de él, sin una continuidad semántica, que en vez de acercarse a su sentido, se aleja cada vez más de él. En una pasividad interpretativa, no generada por el texto sino por un proceso de lectura. Con escasas implicaciones, distante, en las cuales se dice lo que se imagina o se quiere significar, sin realizar una confirmación hipotética dentro de las estructuras del texto confirmen o rechacen la estrategia de significación elegida.

Cuando entendemos sólo una parte de un texto es entonces cuando podemos reconocer en el proceso inapropiado de lectura. Ella es producto de la incapacidad para interactuar con la propuesta de organización textual, de quién

estructuró el texto. Su saber se intenta conquistar en el llamado proceso de lectura. El lector que no lucha es totalmente carente de las habilidades para perseverar en la lectura del texto. Hay insistir hasta descubrir su propia estructura. Este es un lector que aferrándose totalmente a sus concepciones y esquemas de lectura no encuentra una feliz realización tiende a abandonarla como a cualquier artículo de consumo. Cuando el texto no nos brinda el gusto buscado en un intercambio vendedor cliente. El texto es rechazado porque en él, no se encuentran las significaciones esperadas. Allí no hay espacio para lo nuevo, el lector no se apresta para un descubrimiento que le obligue a cambiar sus esquemas cognitivos con los que preside sus prácticas de lectura no asume el proceso de lectura. No se espera que el texto diga lo que sabe y escribe construyendo sentido, sino que se espera que el sentido del lector sea confirmado en el texto en el cual se selecciona la información en torno a lo ya conocido, y se rechaza el conjunto de significados que el texto invita a adoptar. La lectura de textos académicos en la universidad requiere de un conjunto de hábitos lectores. Estos rompen necesariamente con la forma de relacionarse en la modernidad con las estructuras textuales en las cuales se exige de los textos, el máximo de economía en la significación. La cual es llevada al pensamiento, a la asimilación del mensaje que se quiere comunicar sin dilaciones de ninguna naturaleza. En este tipo de estructuras se va desarrollando una aptitud consumista preocupada por satisfacerse inmediatamente. Sin el más mínimo esfuerzo, sin riesgo alguno, en las aperturas del texto. Esta pretendida interpretación rápida propicia la ilusión de una asimilación inmediata de haber leído. Cuando interpretar un texto es mucho más que el consumo de una estructura mensaje predeterminado a una recepción masiva (Nietzsche, 1978 citado por Zuleta).

Frente a un texto, los procesos de lectura operan cuando el espíritu del que lee se convierte en productor es abierto constante. Cuando es poseedor de grandes ideales, es poseedor de una gran capacidad de trabajo y dedicación. Como un rumiante tiene la capacidad de deglutir, de volver a masticar lo ya comido. Sin una juiciosa, exhaustiva y atenta lectura en el que se examinen

todos los elementos implicados en el texto con la totalidad. No es posible iniciar un auténtico proceso de interpretación de lectura sin esta relación. Porque luego, el lector deberá transformarse, cuando se pasa a la crítica oposición. Al contrastar el texto leído con los conocimientos y esquemas mentales, con las vivencias que operan en el lector. Por último el espíritu del lector se debe transformar en ente creativo y desarrollar toda su creatividad. La capacidad de derivar en estado de alerta, en el sentido de los hallazgos conceptuales buscados, en los cuales hace ejercicio de su ingenuidad espontaneidad para atreverse a inventar (Zuleta, 1978).

“Ahora, el pensamiento funciona con las tres categorías: la capacidad de admiración (idealización, trabajo o labor); la capacidad de oposición (crítica, rebelión), y la capacidad de creación, sin oponernos a nada (juego, inocencia, rueda que gira. El espíritu es las tres cosas; solo si esas tres se combinan funciona el pensamiento filosófico, cuando cualquiera de las tres se enuncia sola, es una determinada frustración, una filosofía sombría, un dogmatismo o una idealización de cualquier otro tipo, o una filosofía rebelde que no es mas que rebelión, o es también una filosofía que no tiene ni apoyo en aquello a lo que busca integrarse, ni en aquello contra lo que lucha, sino que se predica solo como juego, y que, como juego, solo es anarquismo vacío” (Zuleta,2001:24).

El encuentro entre el lector el texto en el contexto universitario requiere de un esfuerzo total de interpretación. En el cual la plenitud de los sentidos del lector encuentre los del texto. Si existe una interpretación parcial o desfigurada de los elementos dispuestos en el texto no será penetrado el sentido por que el lector no se apropiará la lengua que el texto habla. Por eso leer es trabajar, producir sentido. Leer es transformar los enunciados ofrecidos por el texto con el uso adecuado de unos recursos cognitivos en la búsqueda del sentido existente en el texto.

Los enunciados consignados en el texto son generadores de un lenguaje que no es compartido con el lector pero si corresponde a este la obligación de descifrarlo. El texto es un sistema de valores (Álvarez, 1998) sustentados en los enunciados del texto y es en el proceso de lectura en el cual los valores existentes en el lector van a ser confrontados por los que el texto comporta.

Cuando leemos sobre el concepto de mercancía en el Capital de Marx los conocimientos sobre el concepto estudiado se van a modificar sustancialmente debido a la profundidad del escrito.

Si nos aproximamos a la lectura del texto más importante de Cervantes encontramos lo siguiente. El quijote es un hombre maduro, el hombre que ha fracasado en todo durante la vida, que no ha sido más que un fracaso. Él no se resigna a la vida cotidiana y prefiere salir, y salir quiere decir muchas cosas. Nacer, enloquecerse, desadaptarse, aventurarse. Entonces, Cervantes construye todo el comienzo del quijote con la imagen del hombre cotidiano, por parejas de oposición; una cosa verdaderamente extraordinaria, una estructura muy armoniosa.

- *"Y tenía en su casa un ama que no pasaba de los cuarenta y una sobrina que no llegaba a los veinte, y se pasaba las noches de claro en claro y los días de turbio en turbio leyendo libros de caballería—todo cae en oposiciones__hasta que cayó en la más en la más extravagante idea que hubiese dado loco alguno y fue que pareció le conveniente y necesario, así como para el aumento de su honra como para el servicio de su republica, hacerse caballero andante"*(Cervantes citado por Zuleta).

El lector que no logra una comunicación empática con el texto que esta leyendo, no ubica las situaciones que hacen del texto un tejido de significaciones contextuales. El modo de existencia del contexto es la situación, es su escenario, allí se muestran sus definiciones más relevantes en los

primeros planos. La situación muestra los elementos con los que se genera sentido en el contexto, en tanto que el lector establece las relaciones haciendo que de ellas surjan enunciados con los cuales se configura el sentido (Gutiérrez, 1999). Si no se reconocen las situaciones en las cuales actúa el contexto no se captan los enunciados sugeridos por el texto de manera precisa. Se captan invadidos por premisas que independiente de su veracidad, obligan al texto a concluir indagaciones, no imaginadas por el autor del texto, dando paso a una interpretación precaria o distorsionada.

2.4.4 La escritura en la universidad

Cuando se habla de escritura de textos universitarios es preciso reconocer unas líneas de reflexión sobre aquello de lo que tratan los textos. Se suele responder con una afirmación según la cual: los textos significan la realidad. ¿Pero que es entonces la realidad? La realidad es una síntesis de múltiples determinaciones (Marx, 1976). En los textos universitarios no se transparenta lo real sino que aparece en ellos una nueva síntesis que es la que la escritura imprime en el texto escrito. Existe una compleja reelaboración semiótica en la que el sujeto recoge significaciones para verterlas en un proceso llamado escritura.

"No son necesariamente reproducciones exactas. Hay que prever ciertas deformaciones debidas al carácter especial del espejo; el espejo puede ser cóncavo o convexo, brillante etc. Las imágenes de las ideas no son en modo alguno idénticas, a las ideas mismas. Y son precisamente las imágenes de las ideas y no las ideas mismas lo que constituye el objeto de la gramática" (Hjelmslev, 1976:79).

No existe transparencia entre la escritura y la realidad así como tampoco entre escritura y el pensamiento. Nuestra conciencia es una continua circulación de significaciones. En la conciencia son seleccionadas algunas y dispuestas en forma de enunciados, para estructurar un nuevo orden de significaciones; el texto escrito. Escribir es consignar los textos que significan en el interior de nuestra mente haciendo uso de lecturas anteriores. La escritura, no es, no puede ser un mero instrumento sino un proceso ordenador cohesionador de saberes. Un proceso semiótico reestructurado de la conciencia (Jurado, 1996). El texto académico universitario busca significar la realidad. Pero ella es cambiante, multiforme, discontinua. Cuando es articulada en el discurso, no logra la plenitud. Los ajustes que la singularidad de sus sentidos reclama en un acto que resulta vital para el libre ejercicio de la comunicación. El pensar y lograr acuerdos sobre el sentido de la realidad en la escritura se logra en un sinuoso proceso. Allí se encuentran un conjunto de procesos que tienen que ver con la estructura semántica y sintáctica del texto, el léxico que hace parte del repertorio lingüístico se pondrá al servicio de las estrategias que buscan las estrategias de coherencia y cohesión que le van a otorgar unidad al texto.

"Cuantificadores (conjunciones, frases conectivas), pro nominalización (anáforas y catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales

(adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto. Por ejemplo en el texto descriptivo no están presentes, generalmente, las marcas temporales; priman las marcas espaciales. En el texto narrativo priman, generalmente, las marcas temporales (hechos organizados en el eje del tiempo). En el texto argumentativo prima cierto tipo de conectores casuales”(Jurado, 1998:76).

Los conceptos que en la micro estructura adquieren la forma de enunciados en forma de proposiciones. Ellos han sido sometidos a diversos procesos de interrelación textual. En los cuales se han relacionado con otros textos como producto de lecturas anteriores, del dialogo, la conversación o la vivencia en las relaciones interpersonales. También de las relaciones del sujeto que escribe tiene y sostiene con la realidad. La intertextualidad permite que las diferentes voces con las que se han configurado el texto se transformen. En los diversos enunciados que más tarde producirán un texto. Las enunciaciones son tamizadas en el sentido del texto que se quiere construir.

En los enunciados se harán presentes múltiples referencias como la época, la cultura en que se ellos inscriben. En ellos se sustentan las proposiciones, citas, fechas, referencias indirectas y todas las marcas que resulten pertinentes a la producción textual. Todo esto depende del ejercicio, del desempeño enciclopédico propio del que escribe.

La iniciación de los procesos de escritura tiene lugar en la consulta de varios textos así se trate de vivencias, que también son textos. Un texto se puede escribir a partir de opiniones, en el cual los enunciados que se están configurando asumen el orden de las adecuaciones textuales. El contexto universitario determina unas condiciones óptimas cuando se pertenece de manera legítima a las comunidades académicas. En las que se construye sentido en busca de nuevos conocimientos. El sentido en que otras organizaciones textuales han orientado su trabajo significando lo que quieren decir. Pero cuando se pertenecen a otros contextos en los cuales no se alcanza la lucidez para participar de acuerdo con la pertinencia argumentativa que la producción textual lo exige es preciso asumirla para poder participar del intercambio textual. Allí también hacen su aparición los componentes

ideológicos o políticos que hacen presencia en el contexto en que tienen lugar los múltiples actos de escritura y el uso social que se hace de los mismos

"La comprensión textual se basa en la comprensión contextual. Los componentes cognitivos morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones pueden alumbrar el sentido del texto"(Habermans, 1980:128).

Sin embargo por medio de la especulación oral no es posible el desarrollo de la academia y de la ciencia. La escritura ha de convertirse en la práctica reguladora de la comunicación en el contexto académico. Pues sólo así puede instaurarse la interlocución académica y científica y abrirse el camino hacia la instauración de nuevos conocimientos, rebasando las formas legitimadoras de saberes ya conocidos.

"La exposición oral apoyada en la exposición escrita asegura la cohesión de los procesos cognoscitivos y dinamiza la emergencia del sujeto epistémico necesario en la academia universitaria"(Jurado, 1996:96).

Los procesos de representación y significación semiótica se llevan a cabo por y gracias al lenguaje y en este proceso de representación evalúa sus dominios cognitivos. El desarrollo cognitivo, en sentido estricto, se refiere a las estructuras de pensamiento y de acción que el joven adquiere constructivamente en activo enfrentamiento con la realidad externa (Habermans 1980). La habilidad para asumir la escritura de textos académicos universitarios esta ligada al ejercicio del desarrollo cognitivo. En el sentido de quien se enfrenta a la escritura de un texto complejo requiere de herramientas que le faciliten emprender los procesos de la textualidad. Ella es producto del encuentro del que escribe el texto y el contexto, con el propósito de generar las significaciones que la construcción textual implica.

**Las herramientas cognitivas y la
habilidad para operar
productivamente con ellas son**

producto del desarrollo evolutivo de la inteligencia. En los marcos de las formaciones sociales y culturales en la cual aparece el pensar, como una habilidad en la cual la inteligencia actúa sobre la experiencia con un propósito (De Bono, 1992). Dicho desarrollo de la inteligencia se potencializa en cada sujeto de manera distinta. Esto va haciendo del encuentro con el texto un evento singular en el que se obtienen beneficios diversos elementos, asociados al manejo de los recursos cognitivos. En contextos específicos y con desempeños diversos de acuerdo con la calidad y los recursos con los

que se maneja el proceso de composición escrita. Las herramientas cognitivas tienen su origen en el ejercicio de la comunicación en los marcos de la convivencia. Ellas tienen características universales en el sentido que hacen parte del acervo lingüístico de la humanidad. Como la capacidad para producir signos y representar significativamente realidades mediante materiales que adquieren la característica de convertirse en lenguajes. Con los que se estructuran prácticas discursivas en contextos socioculturales diversos, pero con los mismos resultados consensuales (Maturana, 1994).

Las habilidades cognitivas son producto de procesos de mediación en la búsqueda que ejercen todos los humanos. Al asumir, los procesos de socialización en diferentes ámbitos como la familia y la escuela. Con los azares propios de cada una de las edades y estadios del desarrollo mental. En cada sujeto ocurre un conjunto de procesos en los cuales el conocimiento es construido. En una serie de actos que son leídos y almacenados en la memoria semántica, como profundamente significativos. Pero que pueden ser agotados o reconstruidos con un nuevo sentido dadas las implicaciones

de los sujetos cada uno de los contextos. En ellos el significado se elabora convirtiéndose en habilidad, que con el uso se perfecciona. Ningún sujeto es generador de la cultura en la que construye sus significados. Las formaciones sociales son pre-existentes y con la ayuda de los adultos y sus pares se van instaurando las formas y los dominios que caracterizan su estructura cognitiva. Ella se van poblando los diferentes lugares en los que se apropia la cultura y el reconocimiento del sujeto en la misma (Berger y Luckman, 1968).

La socialización de la realidad se perfecciona mediante el intercambio con adultos y otros niños. La socialización aparece cuando comienza a nombrarse y a relacionarse con múltiples referentes a través de diferentes enunciados lingüísticos. Los usos lingüísticos diversos, que tiene como resultado el constituirse como herramientas del pensamiento, con las cuales se va a interpretar la realidad y a modificarla de acuerdo con unos intereses. En el intercambio se imprime un sello característico a cada una de las acciones que tienen como eje constitutivo e integrador el lenguaje. De esta forma el sujeto va

construyendo su historia personal y con ella se inserta a la historia filogenético de la humanidad. Al tiempo que construye y reconstruye significados, va realizando la apropiación de complejos sistemas cognitivos. Estos a su vez le van a brindar mayor eficiencia en el ejercicio de los dominios significativos. Siempre que esta vez, sus esquemas mentales enfrenten problemas de significación y los resuelvan, mejorando su capacidad cognitiva para enfrentar las producciones textuales.

“El significado de una palabra constituye un acto de pensamiento... Sabe que la lengua combina la función comunicativa con la de pensar” (Berger, y Luckman, 1968:28).

Ahora es posible determinar tres procesos en torno a la interrelación de las herramientas cognitivas que son promovidas y proporcionadas por y gracias al lenguaje. Ellas se adquieren en un proceso de interacción social nivel ínter psicológico en el cual es acompañado por diversos mediadores en diversos contextos textuales hasta un nivel intrapsicológico y posteriormente los sujetos enfrentaran diversos complejos textuales diálogos, ordenes, consejos, lecturas, juegos. Todos los eventos en los que participamos con el lenguaje nos proporciona la

capacidad de descontextualizar (Vygotsky, 1989).

2.4.5 El texto como fuente de aprendizaje

En la lectura y producción de textos académicos universitarios es de singular peso la calidad de los mediadores en la adquisición de destrezas cognitivas. Estos pueden ser docente madre o tutor en las interacciones entre el niño y la cultura. Es claro que la calidad de los mediadores tiene una relación directa con el nivel de desarrollo cognitivo, mucho más si tenemos en cuenta que los intercambios interpersonales en la escuela son en su mayoría, de tipo

lingüístico. La calidad de ellos determina los niveles de negociación e intercambio de sentido, teniendo como consecuencia una experiencia exitosa o no. El entorno en la comprensión o producción textual en los contextos que configuran en las comunidades académicas, en el interior de las universidades se forman propiciando un ambiente. Este actúa como mediador en los propósitos de asimilar conocimientos, destrezas y valoraciones en torno a las cuales se emprenden las búsquedas por donde se encaminan los saberes.

Un sólido ambiente de lectura universitaria implica como mínimo ayudar a los alumnos a comprender. Los profesores intervienen proporcionando los criterios que rigen y orientan la lectura. Facilitando el conocimiento del significado de la proposiciones más relevantes. Haciendo el seguimiento y orientación de los procesos de razonamiento, la valoración de argumentos el análisis de las situaciones en los contextos científicos y emocionales. La importancia relativa de las partes y el todo y la proporción existente entre ambas partes. El libre ejercicio de opiniones y los intereses que las

sustentan, así como todas sus consecuencias. Todo esto buscando aprender a pensar, tan clara y lógicamente como nos sea posible. Para mostrar la relevancia de esa manera de pensar, para hacer frente a los problemas que los textos nos plantean y pensar de tal forma que permitan el surgimiento de alternativas y aperturas nuevas en las cuales se enfrenten nuevas opciones.

La lectura de textos académicos universitarios va mas allá de la simple decodificación textual, no basta con comprender un texto. Implica el ejercicio de la oralidad en verdaderas comunidades de indagación en las

cuales se discute lo leído y lo escrito. En las universidades los textos circulan, siendo sometido a diversos razonamientos confrontados, frente a las circunstancias del contexto. La presencia de otros textos, hace posible la búsqueda, la postulación de nuevos enunciados. Ellos muestran nuevas evidencias a ser examinadas por los colectivos de trabajo académico. En los textos académicos universitarios se determinan su legitimidad, al calor de la discusión generada, por las comunidades de indagación (Lipman 1998). Los textos no pueden ser sólo producto de lo que los docentes proponen y los

estudiantes consignan en sus cuadernos, para contestar el día de la evaluación. Los textos académicos universitarios no son producto de la síntesis que se intenta hacer de los mismos. Mostrando una cita o un conjunto de ellas en las que se exponen según el criterio de quien las expone. Las partes más representativas del saber condensado en el texto, los conocimientos que puede suscitar un texto académico universitario son producto del análisis de la totalidad de los textos dispuestos en ejercicio de reflexión académica. La suma de un texto académico no puede ser reemplazada

por un conjunto de citas por más significativamente representativas que se presenten.

Es cierto que la tesis demostrada de un escrito se puede presentar como una proposición, en su composición aristotélica (Aristóteles, 1978).

Como un enunciado discreto sustentable en la fórmula. S entonces P. Que requiere ser argumentada, pero bajo ninguna circunstancia se puede mostrar como sustitutiva del texto mismo. En tanto que la validez de la tesis se encuentra en cada uno de los argumentos, con los cuales el autor del texto demuestra haciendo uso de razonamientos, definiciones,

planteamientos, ejemplos, contra argumentaciones. En los que el proceso de elaboración textual ha logrado consignar a través de la escritura. Es la totalidad de un escrito la que permite una discusión exhaustiva en los ámbitos académicos universitarios.

La totalidad permite la contratación de cada uno de los enunciados con la totalidad del mismo, dando sentido al texto. Es la forma, como va a su contenido en el encuentro del texto, el autor y el contexto. El encuentro del texto y los lectores es la mayoría de las veces de manera colectiva; pues los textos son leídos por

comunidades, quienes van a legitimar sus planteamientos en la confrontación de muchas lecturas. Quienes lo asumirán como fuente de conocimientos en sus reflexiones confrontadas en ángulos contextuales diversos y a veces divergentes. Convirtiéndose en generador de planteamientos que pueden alcanzar la dimensión de un nuevo texto. Este tuvo su origen en la discusión propiciada por una lectura, que fue asumida con el nivel científico, que una comunidad académica fundamentó en su afán de construcción del saber. A partir de las aportaciones que desde sus esquemas

mentales y los conocimientos de la enciclopedia de cada uno de quienes la constituyen y participan activamente de ella.

En las comunidades académicas los textos que son confrontados en la universidad son objeto de diversas modalidades expresivas determinadas por la función y la intención en que son escuchados o leídos. Los textos se perfeccionan en ambientes de oralidad, aptos para la discusión académica dentro y fuera del aula regular. Esto ocurre en la medida en que la lectura crítica, seguramente suscitará consultas a la biblioteca, con otros medios de difusión y

confrontación académica. En los cuales la verdad descubierta en clase, puede corroborarse o entrar en franca crisis. En la medida en que fue revaluada por otras lecturas, en las que se enriqueció la intertextualidad así las aportaciones de la lectura inicial. Puede ser que se hayan empobrecido haciendo más rica la habilidad de asumir la capacidad de aprender en el seno de dicha comunidad. No solamente se hacen preguntas para encontrar respuestas, sino para saber la amplitud del problema que se trata.

“Pero investigar rara vez es asunto de uno solo. Generalmente se hace en grupos de individuos con objetivos similares, individuos que intercambian ideas entre ellos, se respetan las opiniones, aportan razones para defender sus puntos de vista, deseando encontrar alternativas e intentando

construir juntos lo que se sería una razonable; la comprensión de las distintas maneras en que los humanos puede decirse que viven correctamente. Cuando un grupo así, reflexiona de manera autocrítica sobre temas de ética, se puede llamar grupo de investigación ética o comunidad de búsqueda” (Lipman, 1998:92)

En las comunidades de indagación se discute con coherencia y a veces con inconsistencias. Pero los enunciados plantean, interrogantes más importantes y la manera de resolverlos de tal forma que a pesar de partir de un punto de vista falso el intercambio razonado, hace que se corrijan las posturas dando paso a la adquisición de nuevos conocimientos. Este es el sentido que tiene dentro de la universidad el leer para aprender en un contexto académico que busca comprender y producir textos. A

través de ellos mantener la vigencia y la legitimidad académica, pues es el lector es quien procesa y construye los significados del texto en un conjunto de actividades textuales. La elaboración de informes de lectura, en las que se consignan los enunciados de un texto de manera sintética. La habilidad para redactar y realizar composiciones escritas y ensayos sobre un tema. La pericia para construir resúmenes de artículos científicos o periodísticos. Reseñar un capítulo o tratado de un texto. El tener el raciocinio suficiente para evidenciar la tesis alrededor de la cual se ha construido un escrito

argumentativo. Saber lograr la claridad que le permite a quien escucha una conferencia diferenciar la tesis o la antítesis planteada por un conferencista. Ser poseedor de los recursos para formular los argumentos, esquematizar y organizar los enunciados para sustentar y sintetizar una ponencia relatoría o exposición. Poder narrar y escribir con elocuencia sobre una película diferenciando eventos situaciones, funciones narrativas, secuencias, temporales y espaciales, así como su puesta en escena, la fuerza narrativa de su guión, etc. La precisión de ejes temáticos, se hacen

evidentes en una discusión, sacando juicios y conclusiones hipotéticas y definitivas, convirtiendo las proposiciones en escritos argumentativos. Todas Estas son actividades académicas que nos lleva a aprender de textos.

En los procesos de lectura y escritura el lector no es un ente inocente y despreocupado que lee por encima de todos los problemas. Ellos, va a ser más rica su relación con el texto, en términos de que va a adoptar un punto de vista. Alguna perspectiva, ella le permitirá hacerle al texto preguntas planteadas, pero aun no contestadas en las que trabaja su

pensamiento. Hay que tomar, en su sentido más fuerte la tesis de que es necesario leer a la luz de un problema. Como se ve, a medida que escribimos, el concepto de problema ha venido a sustituir subrepticamente el concepto de preguntas abiertas como si se tratara de la misma cosa. Como si fuera algo más explícito, cuando en el lenguaje corriente es el término mas vago que existe. Sin embargo, aquí, además de sustituirse, comienza ya a definirse. Un problema es una esperanza y una sospecha. La sospecha de que existe una unidad, una articulación necesaria allí donde hay algunos

elementos dispersos, que creemos entender parcialmente, que se nos escapan, pero insisten como una herida abierta (Zuleta, 2001).

La esperanza de que, si logramos establecer una articulación, entre el problema y lo que estamos leyendo necesariamente quedará explicado algo que no lo estaba. En proceso de conocimiento quedara removido algo que impedía el proceso de nuestro pensamiento y funcionaba, por lo tanto, como un nudo en nuestra vida. En este proceso quedara roto un lazo de aquellos que nos atan, obligándonos a emplear nuestra energía, nuestra agresividad y

nuestra libido en lo que Freud (1936) llamaría una guerra civil sin esperanzas.

“El trabajo de la sospecha consiste en entregar todos los elementos a una elaboración, a una crítica que permita superar el poder de las fuerzas que los mantienen dispersos y yuxtapuestos o falsamente conectados. Porque se trata siempre de una fuerza: represión, ideología dominante, nacionalización etc. Leer a la luz de un problema es, pues, leer en un campo de batalla en el campo abierto por una escritura, por una investigación” (Zuleta – 2001:32)

Quien lee es sujeto de intereses, que se plantea en forma de indagaciones, espera que el texto contribuya a contestar con esa y otras lecturas. En los textos universitarios generalmente las respuestas no están en un solo texto, sino que es necesario indagar el mismo problema a la luz de varios textos. Hay que reflexionar al rededor de ellos, en torno al problema que el lector se

plantea. Lector que no se plantea ningún problema, busca que el texto simplemente lo entretenga y lo ayude a pasar el tiempo. Sólo lograra que el tiempo pase, el texto no lo afectará en nada, dada su pasividad, no confrontará sus puntos de vista con los que el texto comporta. Porque eso implica asumir una posición, sostenerse en un punto de vista, profundizar en cada uno de sus postulados colocarlos en entredicho, reevaluarlos o fundamentarlos más. Tampoco podrá asumir de manera plena la creatividad que todo texto suscita en el encuentro con un lector interactivo, que va más allá del

consumo, que no le interesa generar sus propios textos.

Leer y escribir es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción del lector, el texto y el contexto. Cada uno de estos factores realiza su aporte y no existen textos académicos universitarios, sin lectores universitarios que contextualicen en las comunidades académicas el producto de sus reflexiones. La relatividad con la cual es comprendido un texto se refiere a que en ambientes de lectura como los universitarios, los niveles de asimilación son diferentes. Lo cual se explica por la singularidad de los

lectores y la multiplicidad de contextos en que son localizados. El lector no asimila inmediatamente los significados aportados por el texto, sino que dicha apropiación lleva su tiempo de lectura y relectura en donde se confrontan los significados. Hasta que logran hacer parte del pensamiento y el lenguaje del lector, produciendo su propio texto en el momento en que recrea la lectura. Cuando una comunidad académica participa de manera interactiva en las lecturas de un texto, cada uno de sus miembros produce un texto diferente y cada uno de ellos realiza aportaciones que permiten el

engrandecimiento de su textualidad. En un proceso múltiplemente creativo, que hace de la academia, como fuente de innovación e ingenio. En el aprendizaje leer es dar cuenta de la generalidad del texto así como de los detalles que lo enriquecen. Es allí cuando aparece la creación como producto de un proceso anterior de comprensión muy creativo, puesto que no es posible la creación en el vacío. Siempre se crea a partir de algo y crear en este contexto significa enriquecer el texto aportarle algo. La creación a partir de la lectura puede ser elemental, como compleja desde aquella que sintetiza el texto en dos o

tres frases hasta aquella, que con las mismas ideas del texto, crea nuevas formas de relacionarlas. Otorgándole a los textos nuevas dimensiones significativas gracias a que el proceso lector se llevo a cabo en un contexto académico. Allí se enriqueció, con nuevos detalles tanto en la forma de la expresión, así como en el contenido.

Existen diversas estrategias que acompañan el proceso lector las cuales son reconocidas por diversos autores como las estrategias cognitivas de muestreo. La predicción, inferencia, verificación y auto corrección (Goodman, 1991). Dichas

estrategias han sido esclarecidas por los analistas de los procesos lectores, señalando que son desarrolladas de manera inconsciente por los buenos lectores de manera espontánea. En el recorrido visual sobre el texto, el lector asume su habilidad para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto, los conceptos; comienza a establecer significados más o menos generales al relacionarlos.

"El texto provee índices redundantes que son igualmente útiles; el lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles; si los lectores utilizan todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante (Goodman, 1986).

El lector procesa conceptos de acuerdo con las predicciones en cada

uno de los enunciados inscritos en el texto y de acuerdo con sus referencias selecciona, escoge y decide sobre los rumbos significativos de su interpretación. Otra estrategia de lectura es la predicción. Es la capacidad que posee todo lector para construir procesos de significación. En el cual se anticipa a los que va a suceder generando enunciados y proposiciones de naturaleza hipotética; que más tarde puede corroborar o desechar. Las hipótesis no se construyen de manera inocente, ellas son elaboradas desde la enciclopedia, desde otros textos, o desde la experiencia del lector con el

tópico consignado en el texto, siendo este uno de los pilares de la lectura interactiva. El ejercicio de la lectura se realiza en múltiples inferencias.

"La inferencia es la habilidad para deducir informaciones que no están presentes en el texto pero que se pueden derivar de su lectura de tal forma que en ella se precisan sus enunciados al ser completados por lo inferido implícito en el texto" (Martínez, 2004: 24).

La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen.

"Los lectores utilizan estrategias de inferencia para deducir lo que esta implícito en un texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas mas adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor" (Goodman 1996).

La calidad de la lectura depende de la habilidad del lector para manejar con

destreza el ejercicio de las estrategias lectoras y de los conocimientos previos en la lectura emprendida. Otros investigadores reconocen la presencia de dos estrategias más, ellas son: la verificación y la auto corrección. Como su significado lo indica se trata de ir constatando lo inferido en el proceso de lectura mientras que la segunda es una consecuencia de la estrategia anterior lo que no se valida se corrige (Allende, y Coldemain, 1982)

Además de los factores cognitivos es preciso constatar los de naturaleza emocional, ellos van a dotar a la lectura de la motivación para seguir

persistentemente, en un nivel de permanente constancia. Los textos académicos universitarios requieren de legítima perseverancia para acceder a sus significados. La concentración que permite la disociación de otros intereses para centrarse en aquellos que el texto plantea. El manejo eficiente de la atención desplazándose desde el texto a los conocimientos previos y relacionándolos con un contexto específico sin distraerse ni perderse en la elaboración de otro tipo de conjeturas diferentes a las planteadas por el texto (Giraldo, 1999). El conocimiento de las propias

emociones y sentimientos lo conducirán a realizar las asociaciones pertinentes al proceso lector. Asegurando la comprensión y rechazando las asociaciones no pertinentes con la finalidad de realizar una lectura exitosa. El autodomínio el cual aportara el control emocional que requiere el proceso lector productivo. Quien lee realiza un conjunto de operaciones emocionales en las que se administran sus recursos textuales en procura de un beneficio que permite y facilita la comprensión y la producción textual. La automotivación que permite mantenerse en la lectura postergando la

gratificación inmediata de entenderlo todo inmediatamente, postergándola por conquistas más sólidas y seguras. La empatía para dejarse contagiar por las emociones que el proceso lector estimula y facilita haciendo del acto lector fuente de satisfacciones que afectan y comprometen el lector. La inteligencia interpersonal le facilita la manera de relacionarse con el autor y a través de él con otros autores asimilando la intertextualidad desde dominios emocionales (Goleman, 1994).

El texto es una organización significativa que no está determinada por su extensión sino por la intención

comunicativa con la que se han entretelado los enunciados entre sí, para construir el hilo argumental del tema.

“El texto esta formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lasos formales explícitos que ayudan a determinar el significado de un texto (Martínez 1994:94)

Los textos se estructuran de acuerdo con tres recursos (Cassany 1993)

- 4. La adecuación.**
- 5. La coherencia, la cohesión.**
- 6. La corrección gramatical.**

Mediante la adecuación el texto determina la variedad y el registro que hay que utilizar en la situación comunicativa planteada por el texto y sus destinatarios.

La Coherencia dispone los enunciados del texto de tal forma que no se contradigan relacionando las partes con la totalidad y la forma en que se presenta desarrolla y se concluye una idea. La cohesión tiene que ver con la forma cómo se enlazan y se conectan las ideas: cuando se construye un texto no solo es importante lo que se dice sino que además el orden en que se expresan las ideas.

La corrección gramatical tiene que ver con el conocimiento formal de la lengua en donde se compaginan los conocimientos ortográficos, gramaticales morfosintácticos etc.

En definitiva, como se ve los procesos de comprensión y producción textual plantean una serie de problemas que el diseño curricular debe asumir para su estudio, investigación en tres sentidos simultáneamente, haciendo del currículo más que una serie de tareas por desarrollar, una serie de eventos de reflexión científica en que la practica pedagógica puede hacer contribuciones valiosas en la era del conocimiento. Dichas reflexiones deben orientarse en tres sentidos:

- 4) En el conocimiento de la estructura y la naturaleza de los textos y su relación con el conocimiento**

- 5) En el conocimiento de los procesos lectores y sus implicaciones en los procesos formativos.
- 6) La búsqueda de soluciones en la composición escrita, como una actividad que evidencia el desempeño con los conocimientos.

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

**Anteproyecto de investigación
Diseño y configuración de un Programa formativo
en comprensión y producción textual**

GERMÁN GIRALDO RAMÍREZ

Presentado
Los docentes del área de lenguaje
Vicerrectoría académica

Enero del 2003

1. Resumen ejecutivo

Se trata de una investigación del Diseño y configuración de un Programa de Comprensión y Producción Textual en la Universidad Santiago de Cali en el cual se realizara seguimiento a su estructura, las actividades y los propósitos generales y específicos de cada uno de las cuatro fases. A partir de la determinación de un conjunto de acuerdos en torno a los conocimientos y destrezas en comprensión de lectura y producción de textos escritos de naturaleza expositiva y argumentativa con los cuales se conformará la plataforma deliberativa en la primera fase. En la segunda fase se diseñara una prueba diagnostica que será aplicada una vez aprobada por la dirección del Programa a todos los estudiantes que ingresan a las titulaciones de pregrado en la primera semana del primer semestre. Dicha prueba servirá de base para detectar las necesidades formativas, ajustar las actividades y contenidos académicos correspondientes al diseño del Programa. En una tercera fase se acordaran los elementos con base en los materiales producidos por el grupo y el informe de la prueba diagnóstica al diseño del Programa. En la cuarta fase se diseñaran instrumentos de seguimiento al trabajo individual de los alumnos en sus carpetas de trabajo en las cuales ellos consignan sus escritos y talleres, pruebas de evaluación para la finalización de cada uno de los semestres;

instrumentos que permitan el seguimiento de la capacitación de los profesores vinculados al Programa. Al final se realizará una valoración de los estudiantes en una entrevista semiestructurada que permitirá recoger el impacto del Programa a partir del punto de vista de los estudiantes una vez implementado.

2. Justificación

¿Por que una investigación sobre el diseño de un Programa de comprensión y Producción Textual? Argumentar las razones que a justifican una investigación de diseño curricular de un Programa resulta un tanto problemático porque el Programa de Comprensión y Producción Textual es aun inexistente, esto, presenta algunas desventajas y desde luego unas ventajas determinantes en el proceso de maduración del anteproyecto de investigación.

2. 1 La naturaleza de la investigación en diseño curricular

- Un programa de Comprensión y Producción Textual requiere contar con eficientes mecanismos que permitan observar la efectividad del Programa y la participación de los docentes de lenguaje pertenecientes a la Universidad. Su propuesta de diseño, que evalúe y precise sus propósitos, su estructura, el funcionamiento y la metodología del Programa; lo cual hará mantener dentro de lo trazado su carácter proyectivo haciendo los ajustes y refuerzos pertinentes.
- La observación permanente y periódica permitirá mejorar la calidad de los resultados en el análisis del proceso y su proyección en clase y los resultados proyectados optimizando aspectos de su aplicación.
- El conocimiento de las necesidades formativas del Programa permite comparar puntos de partida como los de llegada, lo cual obtiene como producto explicaciones y justificaciones de cada una de las acciones así como su correspondiente refuerzo en caso de ser necesario.

- La investigación en diseño de un Programa de Comprensión y Producción Textual sirve para tomar decisiones antes, durante la marcha y al final del programa; al finalizar cada uno de los semestres y de los ciclos de la asignatura. El programa tendría dos horas semanales colectivas y una personalizada durante los tres primeros semestres.
- Una investigación con los docentes de lenguaje sobre la comprensión y producción textual para estudiantes que hacen presencia en la Universidad Santiago de Cali permite ajustar permanentemente la pertinencia del Programa con respecto al contexto universitario que lo fundamenta y condiciona, para que permanezca coherente con los procesos de acreditación y concepción académica
- La implementación del Programa formativo controlara la aparición de efectos no deseados que puedan llegar a darse en el diseño, en sus propósitos o actividades, efectos no deseados que seguramente propician dificultades a la Universidad con las autoridades educativas como el ICFES Y EL CNA en las instancias confirmadoras de los efectos previstos.
- Permitirá diseñar pruebas que asuman el enjuiciamiento del estado lector y productor de textos que en este momento es bastante bajo, pero que con la inclusión de los estándares de calidad para a educación¹ puede llegar a mejorar o a plantear nuevas expectativas frente a la campaña emprendida por el ministerio de Educación Nacional para elevar la cobertura y la calidad de la educación en Colombia.

3. El problema

3.1 Ubicación del problema

Durante los últimos años se ha intentado en Colombia atacar de manera frontal uno de los asuntos más penosos en la educación. El aumento de la cobertura y el mejoramiento de la calidad educativa. Numerosas cifras lo han demostrado

en Colombia²⁶, una de las ellas tal vez de las mas dolorosas más dolorosas alcanzaba a afirmar que de cada 1000 niños colombianos que entran al sistema escolar solo 48 terminan el bachillerato. Las conclusiones inmediatas para finales de la década de los años 80 son apenas obvias, el sistema escolar colombiano estaba basado en la deserción.

Dicha preocupación ha tenido diversa respuestas en todas las esferas en que dirigentes, directivos, investigadores educativos, maestros, padres de familia e incluso estudiantes muestran un gran interés; en el cual cada uno a partir de su punto de vista proponen medidas afortunadas y desafortunadas, no todas son puestas en práctica. Dichas medidas tales como: La promoción automática, el sistema cualitativo de evaluación escolar, la programación por logros e indicadores de logro, la resolución 230 del Ministerio de Educación Nacional²⁷ etc. Haciendo que la deserción se conmueva de manera considerable, aumentando de manera significativa el numero de bachilleres en Colombia, pero con un desmejoramiento de la calidad educativa que se hace evidente en un aspecto cardinal; para los estudiantes que ingresan a las universidades en las distintas ofertas educativas en las que se matriculan en la actualidad, no cuentan con un mínimo de actitudes académicas básicas en la que merece especial atención la comprensión y la producción textual

No poseer una formación mínima en comprensión y producción textual tiene un peso contundente en la formación de los nuevos profesionales de los cuales la nueva universidad esta encargada de asumir su formación. Dicha labor tendría como propósito fundamental dotar a los estudiantes de un conjunto de competencias comunicativas textuales que le permitan un desempeño eficiente cuando participe en comunidades académicas en busca de conocimientos, habilidades y valores con los que se instrumenta un profesional para el siglo XXI.

²⁶ Me refiero al informe del Banco Mundial 1986

²⁷ Según la cual no es posible que más de de un 5% de los estudiantes en educación secundaria no podrán ser aprobados al periodo escolar siguiente

Para la participación eficiente en comunidades académicas por parte de los estudiantes universitarios se requiere competencias para enfrentar con propiedad los múltiples problemas que la comprensión y producción textual, y estos reclaman alta idoneidad en los contextos de la educación superior en el inicio del siglo XXI.

Decir capaces de enfrentar los problemas de la comprensión y producción textos requiere que los estudiantes en la universidad dominen un conjunto de competencias académicas que le faciliten la extracción de conocimientos y la producción de los mismos de manera significativa para su crecimiento personal así como para repercutir en la construcción discursiva que el colectivo académico hace de la realidad.

El sujeto es un ente social en proceso de formación²⁸ que se expresa en el lenguaje en el cual se intercambia sentido, que al inscribirse en la realidad en la universidad tiene la obligación de hacerlo objeto de reflexión. Si entendemos que la lengua no sólo es un medio con el que se participa socialmente sino que en la universidad es el escenario en el que se adquieren nuevos conocimientos en tanto que allí se formaliza la significación. La universidad es una nueva comunidad verbal en la que el ejercicio de la participación activa es una condición para la adquisición y producción de conocimientos a través de unos mecanismos específicos, entre otros la comprensión y la producción textual.

El universo conceptual de la especie humana se configura en el lenguaje en donde soporta su función cognitiva; allí se conceptualiza e interpreta, simboliza y se comunica con el mundo y sus eventos²⁹. Dichas facultades en la universidad son decodificadas con mayores niveles de exigencia, abstracción, representación, generalización asimilando como sujetos solo aquellos que muestren de manera trascendente desempeños académicos significativos que

²⁸ BERGER, P y LUCKMANN, T La Construcción Social de la Realidad Buenos aires –Amaturu 1978

²⁹ Ducrot , O (1979) Diccionario de Ciencias del lenguaje. Bogotá, Siglo XXI

les permita recibir y aportar conocimientos en el ámbito formativo humanístico así como en la disciplina profesional.

En la universidad hacen presencia múltiples tendencias configuraciones generadoras de sentido en las que circula la significación entre sujetos portadores de mecanismos procesadores de información capaces de dimensionar la economía particular de significación de cada uno de los elementos y la forma como ellos se relacionan. Esta configuración de sentidos es también académica deviene en tres niveles: asumiendo las referencias conceptuales con que se constituye el sentido y su intercambio, la configuración lógica que organizan las razones en las que se sustentan lo que se dice de la realidad y la configuración semántica que aporta sentido a los postulados argumentados.³⁰

En la universidad la comunicación es un proceso de intercambio como en la sociedad pero con niveles de enunciación más complejos, en el cual la significación con los objetos de estudio se realiza en la producción y comprensión de textos orales y escritos. Se requiere análisis, interpretación, capacidad para codificar y decodificar esquemas, síntesis, postulación hipotética de enunciados, evaluación de procedimientos y sus resultados; confrontación de tesis, argumentos; axiomas, construir definiciones; discutir situaciones, puntualizar informes etc.

La competencia lingüística deberá transformarse en competencia académica en el contexto de la Universidad con los mismos mecanismos que ocurre en la realidad social, la competencia comunicativa se nutre de la experiencia social, de las necesidades del sujeto y de la acción ínter-subjetiva. El discurso es una creación social en el cual podemos dar cuenta de elementos subjetivos históricos, con presencia en las prácticas comunicativas, ellas se inscriben dentro de los sistemas lingüísticos, producto de las relaciones íntersubjetivas de

³⁰ Martínez, M C. (1997) Análisis del discurso. Cali Universidad del Valle.1997

los sujetos de una práctica comunicativa en particular en este caso su presencia en la universidad.

Con respecto a la experiencia social del sujeto en la universidad puede pedirle que aporte o que la ponga al servicio de la asimilación de su nuevo contexto lingüístico. Los mediadores deberán tener en cuenta que en la universidad hacen presencia diferentes niveles de experiencia social que deben ser involucrados en los nuevos procesos de comprensión y producción textual. Las necesidades del sujeto lo han traído a la universidad a formarse como profesional, los estudiantes han llegado a conquistar nuevos conocimientos, habilidades, a crecer desde el punto de vista personal y social. Este conjunto de motivaciones justifican ejes de interés en los cuales los mediadores nos apoyamos para múltiples intervenciones intersubjetivas que tienen como forma de existencia y ejercicio la comprensión y la producción textual.

Desde el punto de vista de las competencias comunicativas existe otro concepto sustancial proceso de lectura definida como un proceso semiótico en el que resultan confrontados los saberes del lector con los conocimientos del texto³¹. Se presenta una confrontación de códigos: los del lector y aquellos con los que espera ser leído el texto. Aun en un mismo sujeto en una misma lecturas presentan niveles de decodificación diferente en cada evento de lectura. *“En una situación no regulada de lectura, normalmente se presenta una decodificación no prevista por el texto, en la medida en que el lector actualiza indiscriminadamente sus saberes sin reconocer que el texto le exige otros códigos. En una situación regulada de lectura esta heterogeneidad interpretativa se reconoce y, a partir de ella se establecen hipótesis sobre el texto.”* (López, G S, 1999)

Los estudiantes que hacen presencia en todas las titulaciones de la Universidad sin tener una clara noción de los procesos de enunciación no les es posible realizar un proceso crítico de lectura. Allí se entienden el conjunto de procedimientos formales que generan y organizan el discurso *“El enunciado es*

³¹ Eco Humberto (1988) La Semiótica. México. Fondo de cultura económica.

lo observable, lo que califica la enunciación. El sentido de enunciado es, en síntesis, la representación de la enunciación, comprendida como la aparición o el surgimiento momentáneo de un acontecimiento que no existía antes de que se hablara y no existirá después.”(Ducrot, 1986).

El no entender la productividad textual de un escrito expositivo o argumentativo como fuente permanente de conocimientos, habilidades y valores le impide la participación en comunidades académicas teniendo como consecuencia no poder asumir un rol participativo activo y consciente frente a la búsqueda de su futuro profesional y por el contrario, su participación conformista, acrítica “aprenderá asignaturas” porque son requisitos para participar en la carrera presionado por su entorno familiar y universitario en el que se deben aprobar todas las asignaturas para pasar al siguiente semestre.

3.2 Planteamiento del problema

Es posible aportar otros elementos pero me parece que hasta allí resulta suficiente para asumir la idea general de las carencias de comprensión y producción textual con que un estudiante de bachillerato que llega a la Universidad colombiana. La Universidad dentro de esta concepción en la cual todo estudiante debe tener dominio de un conjunto de competencias comunicativas básica que le permitan actuar con autonomía en busca de su formación como profesional de acuerdo con los postulados que rigen la organización académica en la sociedad del conocimiento.

Después de tener una aproximación del contexto y la detección de las necesidades podemos preguntarnos ¿Es posible describir, valorar, interpretar y explicar, la configuración diseño e implementación de un Programa formativo de Comprensión y Producción Textual en la Universidad Santiago de Cal?. Este Programa será diseñado por un grupo de docentes con formación académica en la enseñanza de el la lengua española y el aprendizaje de la lectura y la

escritura en la educación superior en un modelo deliberativo de diseño. Dirigido a estudiantes que hacen presencia en todas las titulaciones de primer ciclo formativo en la Universidad.

- Describir y explicar los acuerdos que permiten el diseño de la propuesta de formación y cuales son los elementos que la conforman.

4.1 Objetivos específicos

- Describir la forma como se establece la plataforma deliberativa de en el grupo de diseño durante la primera fase como una estructura que soporta todos los procesos que determinan la configuración del Programa hasta su implementación.
- Detectar las necesidades formativas de los estudiantes objeto del Programa formativo mediante una prueba diagnóstica y la elaboración y confrontación de un informe cualitativo que suministre los insumos básicos para el diseño del Programa formativo.
- Describir y explicar los acuerdos que permiten el diseño de la propuesta de formación y cuales son los elementos que la conforman.
- Explicar los problemas de la implementación del Programa formativo como estrategia de precisión de cada uno de los elementos y la eficacia del Programa en la práctica al interior del aula con la participación de los estudiantes.

5. El proceso metodológico

Creo que el punto de partida para el inicio de una investigación en el diseño de un Programa de Comprensión y Producción Textual dentro del conjunto de asignaturas del nivel formativo es tener un diagnostico lo mas preciso posible

del estado lector y escritor de los estudiantes que llegan a la universidad Santiago de Cali. Algunos comentarios hechos en el planteamiento del problema son apenas hipotéticos, producto de la observación muy personal de casos realmente aislados y de estudios muy precarios.

Hay necesidad de concebir los siguientes pasos metodológicos:

5.1 Conformación De un grupo de diseño

Una investigación en el diseño de un Programa formativo elaborado por profesores con formación académica en lenguaje que pretende partir de las creencias y experiencias en la enseñanza de la lectura y la escritura tiene como punto de partida la conformación de la plataforma deliberativa que permita el intercambio razonado de argumentos en torno a la tarea propuesta con todas las implicaciones de un diseño en el modelo práctico que compromete a los estudiantes en la búsqueda de la eficacia de sus objetivos

5.2 Elaboración de una prueba diagnostica

Con la finalidad de tener claridad sobre el proceso a iniciar es imperioso tener la certeza de que es comprensión y producción textual, así como cuales son las categorías que constituyen dicha totalidad. El equipo investigador comprometido en esta búsqueda académica deberá tener una clara orientación teórica al respecto. Un conjunto de conocimientos guíe la búsqueda de propósitos, ajustando patrones de evaluación. Los docentes del grupo de diseño determinaran criterios mínimos en la planeación y ejecución de actividades, que permita tomar decisiones y ejecutarlas coherentemente. Dicha prueba facilitará el acuerdo sobre las variables para saber cual es el estado de Comprensión Producción Textual de los estudiantes que hacen presencia en el primer semestre en cada uno de las titulaciones de la Universidad Santiago de Cali. Esta prueba estará sometida a los criterios técnicos y científicas de validez y confiabilidad.

La prueba será aplicada a todos los estudiantes nuevos en la Universidad Santiago de Cali el mismo día y a la misma hora, la calificación podría exonerar algunos estudiantes para asistir a clase de Comprensión y Producción Textual, pero su máximo objetivo sería determinar el punto de partida para la programación de actividades académicas del primer semestre tendientes a solucionar dichas falencias. Durante el semestre se diseñara otra prueba que sería el examen final de semestre.

5.3 El diseño del los elementos del Programa

Una vez realizada la prueba diagnóstica se podrán definir la serie de contenidos y actividades previstas por el grupo de docentes con los ajustes y recomendaciones que se deriven del análisis de la misma.

5.4 Seguimiento del Programa en su implementación.

El Programa será sometido a la práctica en el interior del aula de clase, en el seguimiento de sus talleres a través de la corrección de los borradores y cuadernos de trabajo de los estudiantes y las fichas de asesoría individual. Se realizarán evaluaciones de seguimiento y una evaluación final que dará cuenta de la evolución de los desempeños de los estudiantes, en comprensión y producción textual

5.5 Diseño y aplicación de instrumentos

De acuerdo con el equipo de dirección se diseñara instrumentos de seguimiento propios de los modelos deliberativos como son:

- A) Las actas de las reuniones del grupo de diseño.
- B) Cartas, memorandos, circulares y comunicaciones.
- C) Informes
- D) Decreto y resoluciones
- E) Materiales de fundamentación de contenido
- F) A las fichas de asesoría personalizada que harán los profesores.
- G) Documentos
- H) Entrevista semiestructurada

5.6 Redacción y presentación del trabajo de investigación.

Se realizara un informe que comprende el análisis de resultados de todos los instrumentos utilizados de los cuales se derivan recomendaciones a la dirección de la universidad a través del equipo de dirección del Programa. Se describirá el proceso de formación académica en el área de Comprensión y Producción Textual; se destacaran elementos relevantes en este proceso y se señalaran nuevas rutas investigativas en el proceso de formación educativa en el área de Comprensión y Producción Textual.

Estado del arte

A pesar de que no existe un diagnóstico objetivo de cual es la situación y el estado en lectoescritura haciendo mucha interpretación de los análisis hechos sobre la prueba realizada por el ICFES³² así como con comentarios realizados por investigadores como Fabio Jurado Valencia (1998), quiero mostrar algunas falencias que muestran los estudiantes que hacen presencia en la Universidad Santiago de Cali en todos los programas en el primer semestre:

- ✓ Tienen dificultades para evidenciar y reconocer conceptos lo cual dificultaría la capacidad para decodificar textos y reconocer en ellos su economía particular en escrito entorpeciendo su intratextualidad como nivel básico ineludible de aproximación a las aperturas del texto.
- ✓ No reconocen la relevancia que ocupa el concepto dentro de la estructura enunciativa del texto relacionándose con el de manera mecánica, memorística dejarse confundir por niveles de intercambio de sentido que el texto no propone. Distorsionando lo que el autor del texto ha escrito.

³² Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior

- ✓ No reconocer la intencionalidad del autor de texto con el mismo. Descontextualizándolo de todas las intencionalidades ideológicas del autor; haciendo una lectura que no solo esta mas acá de la intención del autor sino que la reinterpreta en un contexto ajeno al que lo origino.
- ✓ No reconocer lo demostrado en el texto quedándose sin objeto de análisis textual en instancias académicas en la cual lo establecido en los textos y lo discutido sobre ellos en clase constituye su ejercicio de crecimiento académico.
- ✓ No poder cuestionar o pensar críticamente lo establecido en los textos objeto de reflexión en el curso de las actividades académicas. El conocimiento de muchas dinámicas científicas parten de la critica sistemática a planteamientos teóricos con los que se elaboran postulados más sólidos.
- ✓ Establecer lo demostrado en un texto sin tener claridad sobre la forma como fueron construidos los procesos de significación mediante los cuales se configuro su sentido y su calificación en ellos en la construcción de los enunciados que soportan la significación en el texto.
- ✓ No tener la capacidad para reconocer cada uno de los argumentos, la manera como se enlazan generando demostraciones verosímiles sin captar otras que subyacen en el texto con mayor trascendencia significativa, captando del texto parte de los argumentos sugeridos en su lectura pero no captando esencialidades que el crecimiento académico reclama en la discusión que la comunidad de indagación se ocupa en ese momento.

- ✓ No poder diferenciar la calidad de cada uno de los argumentos. La calificación de cada uno de los planteamientos consignados en un escrito argumentativo o expositivo, su naturaleza, el contexto en el que se originan y la intencionalidad con que aparecen en el texto determinan la fuerza con que se estructura un escrito.
- ✓ La incapacidad para construir enunciados, proposiciones, cadenas de razonamientos en los que se sintetizan las constantes evidenciadas en el ejercicio de observaciones propuestas en clase para hacer más convincentes lo que en las clases se discute y concluye.
- ✓ Incapacidad para producir sus propios textos e informes: a partir de observaciones y lecturas hechas a iniciativa de los estudiantes con la finalidad de polemizar y aportar en clase.
- ✓ No tener la capacidad para realizar informes de textos leídos en otros textos de consulta o en Internet en los que se demuestre su capacidad de síntesis y organización evidenciando el desempeño y la calidad de la información adquirida para participar de la discusión pertinente en el aula de clase.
- ✓ El bachiller Colombiano no es poseedor de los elementos de redacción, estilo, un nivel muy desigual de conocimientos ortográficos que le permitan realizar informes en donde se consignen con claridad sus elementos implicados, las múltiples relaciones que contienen y los aspectos relevantes a considerar. Carece del entrenamiento suficiente para la presentación de trabajos escritos.

Por otro lado en un ciclo de conferencias realizadas por el investigador de la Universidad de Antioquia Marco Raúl Mejía³³ durante el mes de abril de 2002,

³³ Ciclo de conferencias dadas en un Seminario sobre La Educación y trabajo el Doctor Don Marco Raul Mejia es profesor e investigador de la Universidad de Antioquia Colombia

he podido postular el perfil profesional exigido de quienes pretendan el ejercicio de la competitividad en el mundo del trabajo en el inicio del siglo XXI.

- ✓ Profesionales que observen y sepan controlar los procesos, de cuidado con capacidad de ir mas allá de la tarea asignada y previsible, el mundo de hoy reclama capacidad para reconocer el proceso global. La teoría clínica no se convierte en una tecnología que se aplica mecánicamente, sino que esta postulada para conducir a la creatividad. La flexibilidad de los conocimientos hace que el que aprende se desempeñe en varios contextos
- ✓ Profesionales con el conjunto de actitudes que le faciliten generar nuevas formas de producción de conocimientos. Su competencia lo conduce a tener facilidad para la asimilación de nuevos paradigmas y velocidad frente a cualquier aspecto en donde se involucre un cambio.
- ✓ Se requieren profesionales que se desempeñen eficientemente en la manipulación de modelos. Esta competencia no es posible sin un pensamiento conceptual con raciocinio abstracto propio de los analistas simbólicos, que interprete mas allá de los signos y con ellos, nuevas estructuras de significación, es decir un generador de producción en contextos generados por el mismo. Capacidad para cambiar en nuevos retos y situaciones.
- ✓ Un profesional que se pueda integrar sin dificultad a equipos de trabajo desempeñando funciones específicas articuladas a la realidad de procesos globalizados en donde la iniciativa individual esta soportada por la policognición de conocimientos en equipos de trabajo autónomo y responsabilidad compartida.

- ✓ Un profesional polivalente que su competencia se muestre en diversos desempeños en el logro de propósitos empresariales en el que ella compite en su proyección material intelectual y social.
- ✓ Un profesional que sepa enseñar y explicar procesos de cuidado y prevención, que sea poseedor de un perfil pedagógico que le permita explicar conceptos, entrenar personal en el logro de habilidades, ser un capacitador de comunidades, un argumentador de las razones que justifican sus procesos productivos, siendo tan convincente que sintoniza los equipos de trabajo con el tono de la competitividad.
- ✓ Se requiere de profesionales que produzcan conocimientos en la frontera de lo ya sabido, es decir que investiguen y se formen permanentemente en la consulta de textos y en la observación de su trabajo y de nuevas tecnologías. Un trabajador de la salud que sepa entrar en sistemas de formación permanente, que actualice sus conocimientos, que sepa aprender de otro; que se relacione con facilidad con comunicadores académicos.

El primer hecho a constatar es que todo hombre o mujer en la sociedad contemporánea requiere no solamente tener acceso a la información sino que precisa de una habilidad que se denomina: Comprensión y producción textual; que es un prerrequisito para la educación. Tener capacidad para comprender y producir textos es lo que antiguamente equivalía a ser letrado. Peter Drucker afirma: "el occidente paso de una posición de liderazgo mundial entre 1550 y 1650, en gran parte porque organizo las escuelas en torno a la tecnología del libro impreso. Por el contrario haberse negado a rediseñar sus escuelas en torno al libro fue un factor principal en la decadencia de China y el Islam, ambos rechazaron el libro como instrumento de enseñanza-aprendizaje" (Peter Drucker, 1994).

Hoy es común oír hablar de comunidades académicas pero la discusión que no es nuevo. Recuerda el Dr. Fabio Jurado Valencia³⁴ que Alfonso Reyes en el año de 1910 en El Primer Congreso Nacional de Estudiantes, en el centenario de la independencia de España en México, se enfrentaba la escuela preparatoria instaurada por el Presidente Porfirio Díaz a través de Gabino Barrena, quien funda la escuela preparatoria.

Lo que reflexiona la generación del centenario era la formación de ciudadanos y ser ciudadano es tener acceso al libro. A la lectura de libros que en ese momento sólo eran traídos de Europa. Reyes exhorta su conocimiento pero también su producción en la cual se los critique y reelabore. "Siguiendo a Quintiliano identifica lo que ocurre cuando ya no está el maestro, cuando el hombre se hace maestro de sí mismo y tiene que enfrentarse al lenguaje en las vertientes de la originalidad y la escritura (Jurado, 1998) Alfonso Reyes citado por Fabio Jurado expresa *"entre ideas y palabras no hay correspondencia perfecta"* (Reyes 1942) Como ya lo había insinuado Voloshinov en su famoso libro de 1929 y como insinúa después Hjelmslev al hablar del lenguaje como un espejo cóncavo"

(Voloshinov, V. 1992).

La comprensión y producción textual tiene que ver con saber leer y saber escuchar. *"Aquí no se trata de ese ridículo almacenamiento de sinónimos prototipo de charlatanes sino de aquella riqueza con discernimiento que solo se obtiene con el estudio y la lectura"* (Reyes, 1942) Comenta Fabio Jurado Valencia " se trata pues de la capacidad para adecuar los modos de pensar de cada cual los modos de pensar , según situaciones sin extraviar una actitud crítica (Jurado 1998). En La Ciencia Del Texto (Teun A Van Dijk 1990) nos dice que escribir es una de múltiples procesos intrínsecos y extrínsecos, quien escribe lo hace siempre a partir de un punto de vista de unos conocimientos

³⁴ Liniamientos curriculares del idioma español.

almacenados en una memoria semántica, desde la síntesis de su experiencia personal.

Los deficientes niveles de lectura y de escritura en la generalidad de los estudiantes colombianos se hacen visibles en múltiples hechos como el miedo a escribir, la subestimación de los que conocimientos lecto escritores, la mitificación de la investigación y la poca articulación entre los procesos de lectura, escritura e investigación. Este problema aparece en todos los niveles educativos, en los que un gran número de alumnos fracasan en diversas asignaturas no siempre por dificultades inherentes a las mismas, sino generalmente por la incapacidad de interpretar y producir discursos escritos en forma adecuada. Una de las causas de este problema es la deficiente enseñanza de la lengua, proceso que ha prestado poco interés a la implementación de estrategias pedagógicas que lo hagan viable, las condiciones comunicativas facilitadoras de un uso real del lenguaje dentro y fuera del aula escolar.

El lenguaje desempeña un papel determinante en la escuela, y en buena medida la calidad de la educación depende de la concepción y la ejercitación práctica con que se lleven a cabo los procesos de aprendizaje del proceso de comprensión y producción textual. Los docente de lenguaje partimos de la convicción que la mayor tarea de la institución escolar (en cualquiera de sus niveles) es formar lectores autónomos y escritores con tono propio. Si la escuela acomete esta misión de manera creativa, lúdica y productiva, estará plenamente legitimada su existencia pero la especificidad de ese papel está dada por la tensión de dinámicas sociales, institucionales, grupales y personales.

Con ello quiero expresar que la calidad de la enseñanza de la lengua no depende únicamente de establecer decretos y normatividades o campañas que promuevan la lectura, sino de diseñar estrategias globales que de manera capital penetren los escenarios intra y extraescolares legitimando a la lectura y a la escritura como dos espacios en los que se intercambie sentido posibilitando el desarrollo del estudiante a nivel individual y colectivo. Es decir,

conciben que una estrategia pedagógica de promoción de la lectura sea asertiva si logra colocar a la lectura y a la escritura como dos actividades centrales en la vida social e individual de una comunidad. Si la lectura y la escritura logran hacer de ellas dos actividades vitales, fundantes de los seres que las viven.

Afirmamos lo anterior, reconociendo el papel de estos procesos en la construcción de identidades subjetivas y sociales, en tanto que si revisamos lo que somos, nos damos cuenta que nuestras vidas, nuestras historias, están hechas de palabras, de lenguajes. Nuestro nombre heredado del nombre de un abuelo legendario; el nombre del pueblo el cual nacimos es a su vez un zurcido de palabras que cosen la historia de ese territorio, las canciones de que estamos hechos, los gestos de aprobación o silencio que nos marcaron. Coincidimos con José Saramago, quien al recibir el premio Nóbel de literatura destacó el papel fundante de la palabra de su abuelo contador de historias diciendo. *“Pensaba entonces que mi abuela, aunque también fuese una mujer muy sabia, no alcanzaba las alturas de mi abuelo, ese que tumbado debajo de una higuera con el nieto José al lado, era capaz de poner el universo en movimiento apenas con dos palabras”...* (Saramago.1998:76)

Por lo anteriormente expresado quiero plantear que el papel de la escuela ya no es el de transmitir conocimientos gramaticales para que el estudiante decodifique el texto de manera lineal, sino el de propiciar relaciones dialógicas entre los actores que intervienen en el proceso formativo, pues se concibe que los sujetos construyen el conocimiento interactuando consigo mismos, con otros colegas, con el contexto, con el maestro y con diversos textos (alfabéticos, no alfabéticos, audio, audiovisuales y digitales). La escuela por lo tanto es una instancia mediadora entre la cultura escolar signada por el texto escrito y las culturas de los sujetos que asisten a ella procedentes de gramáticas entramadas entre lo oral y lo audiovisual.

Si la universidad quiere mejorar la calidad de sus egresados, debe trazarse como tarea prioritaria formar estudiantes capaces de comprender y escribir textos, no solamente para responder a sus actividades académicas inmediatas y para informarse, sino para investigar participar en comunidades académicas. En otras palabras, en la universidad se debe enseñar a leer y a escribir para disfrutar, comprender, interpretar, confrontar, reelaborar, comparar y difundir los conocimientos que se construyen en los planos subjetivos y académicos.

La calidad pedagógica del aprendizaje de la lectoescritura en las aulas universitarias depende en gran medida de la selección que se realice en cuanto a conceptos claves, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del lenguaje, más que de la definición al detalle de una programación curricular rígida. Si la práctica pedagógica de los colectivos de docentes no está atravesada por el estudio permanente sobre los enfoques, procesos y competencias fundamentales que determinan el desarrollo integral de los estudiantes, difícilmente se avanzará hacia procesos de calidad.

Superando las concepciones tradicionales de los métodos sintéticos y analíticos que perciben la escritura y la lectura respectivamente, como simples procesos de codificación y decodificación de un supuesto sentido que subyace en el texto, en este trabajo de investigación nos alojamos teóricamente en planteamientos constructivistas que conciben la lectura y la escritura como construcción y producción de sentido, de un texto que no es propiedad del autor, sino que renace, se semantiza de nuevo cada vez que es asumido, construido, recreado por el lector.

El grupo de diseño coherente con el planteamiento anterior percibe los procesos de comprensión y producción textual como procesos siempre inacabados que se van mejorando a través de los niveles educativos. Ello significa que al leer y al escribir estaremos aprendiendo siempre y que por lo tanto nuestros escritos son un "borrador" permanente al que es imposible colocarle punto final.

En otro sentido la concepción de lectura y escritura no apunta a mostrar los avances desde y hacia la pobre perspectiva de formar profesionales lectores y escritores, decodificadores y codificadores de textos, sino que esta ligada a procesos de desarrollo del individuo y al interés del sujeto en los diferentes niveles del conocimiento. Esta concepción tiene que ver con identificar la lectura y la escritura con procesos y/o proyectos de investigación que permitan un cambio profundo en las prácticas universitarias de lectura y escrituras. Prima la intención de lograr que en un tiempo no muy lejano los estudiantes que ingresan a la universidad con una concepción literal de la lectura y la escritura, sean luego mas eficientes, que hayan adquirido estrategias y competencias que les permitan tener una concepción del lenguaje como el medio a través del cual se construye significación y que ésta se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y a partir del lenguaje.

La concepción del lenguaje que subyace en este trabajo, se orienta hacia un enfoque de los usos sociales de éste y de los discursos en situaciones reales de comunicación. En nuestro contexto el trabajo sobre las habilidades comunicativas se ha tomado como orientación muy instrumental, perdiéndose de vista las dimensiones socioculturales y éticas, e incluso políticas de las mismas. No queremos decir con esto que estamos abogando por una postura en que el aspecto técnico, e incluso el instrumental, pierdan importancia. Al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación.

Partimos de una concepción de lectura y escritura como actividades mentales complejas de grabación e interpretación de datos, conceptos, sentimientos, y emociones en la cual la función del lector-escritor es captar, ampliar, interpretar, confrontar, rechazar, compartir, resumir y reelaborar los conceptos que tienen los textos. No compartimos los enfoques que privilegian la decodificación y/o trabajan el método de destrezas y que se sitúan en el paradigma de la comunicación como transmisión. Estos postulan que la lectura

y la escritura (leer y escribir) están relacionadas con un conjunto de mecanismos de percepción y de memoria, como una fotografía de formas, de una identificación de sonidos, de sus combinaciones, y de su memorización que se adquiere a través de ejercicios repetitivos, pasando de "lo sencillo" sílabas, letras a "lo complejo" el texto.

Existen numerosos escritos y concepciones sobre los procesos de comprensión y producción textual, pero creo que son tres corrientes teóricas las que deben nutrir el marco teórico de este trabajo de investigación a) La llamada "ciencia del texto" o lingüística textual del grupo de Teun Van Dijk y quienes a la luz de su obra han desarrollado trabajos didácticos y de aplicación en el aula; b) La teoría general de la evaluación de programas educativos y c) desde la psicología todo lo relacionado con las teorías y propuestas emocionales y de motivación frente a la comprensión y producción textual.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO; Sara Victoria y Otros. Enfoques de la Investigación en Ciencias Sociales, CINDE, Módulos 1, 2, y 3 de Medellín, 1990
- APORTES, La escritura en la formación de maestros investigadores, revista # 51, Bogotá, Editorial Dimensión Educativa, 1997.
- BRIONES, Guillermo, Métodos y Técnicas de la Ciencias; Trillas. México 1986.
- BRUNER, Jerome, Actos de significado, Alianza , Madrid, 1991
- BUSTAMANTE, Zamudio Guillermo, y otro, Entre la lectura y la escritura, Editorial Magisterio, Santa fe de Bogotá, 1997.

- CASSANY, Daniel, Describir el escribir, Piados, Barcelona, 1993.
- CHARTIER, Robert, Guglielmo Caballo. Historia de la Lectura en el Mundo Occidental, Taurus. Madrid, 1998.
- ECO, Umberto, Los límites de la interpretación, Lumen, Barcelona, 1992.
- HABERMAS. Jugen, Teoría de la acción comunicativa I Taurus, Madrid, 1980.
- Hurtado De Barrera Jacqueline Metodología de la investigación Holistica Instituto universitario de Tecnología de Capiritio Caracas. 1998.
- Instituto Para el Fomento de la Educación Superior. La prueba de lenguaje. Santa fe de Bogotá. 2002
- JURADO, F y Bustamante G, Los procesos de la escritura, Editorial Magisterio. Santa fe de Bogotá. 1997.
- Lopez, Gady, Stella, La Lectura , Estrategias de comprensión de textos expositivos, Escuela De Ciencias Del Lenguaje. Universidad del Valle.1999.
- MARTINEZ, María Cristina, Análisis del discurso, Universidad del Valle, Facultad de Ciencias Humanas. Cali, 1994.
- MARTINEZ, María Cristina, La construcción discursiva de la realidad , Escuelas de Ciencias del lenguaje Universidad del Valle,. Cali, 1994.
- Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares, de la Lengua Castellana. Santa fe de Bogotá. 1998

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares de calidad en lengua castellana . Santa fe de Bogotá. 2002
- OLSON, David, Cultura escrita y oralidad, Gedisa, Barcelona, 1995.
- PÉREZ, Mauricio y Bustamante G. Evaluación escolar, resultados o procesos, Editorial Magisterio, Santa fe de Bogotá. 1996.
- PERKINS, David, Un Aula para pensar, Aique, Buenos Aires. 1997.
- Rincón Bonilla, Gloria, El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en la educación primaria Escuela De Ciencias Del Lenguaje. Universidad del Valle.1999.
- Voloshinov, V. (1992) El Marxismo Y La Filosofía del Lenguaje Bogotá. Alianza editorial.
- TAYLOR, S.J. y Bogdan, R, Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación, Piados, Barcelona, 1990.
- SMITH, Frank, la comprensión de lectura: Un enfoque psicolinguístico, Trillas, México. 1983.
- TEREROSKY, Ana, Aprendiendo a escribir, De. Horsiri, Barcelona. 1992.
- VAN DIJK, Teun, Estructuras y funciones del discurso, Siglo XXI. Editores, México. 1989.
- Van Dijk Teun, La ciencia del texto, ediciones Paidos Barcelona 1989

- VYGOTSKI, L.S. (1931). El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores, Crítica, Barcelona, 1989.
- WERTSCH, J.V. Cultura, comunicación y cognición, Piados, Barcelona. 1988.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

CONDICIONES MÍNIMAS PARA LA CREACIÓN DE UN DEPARTAMENTO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

Por Alfonso Paz S.
Director de Planeación y Desarrollo

RESUMEN

En este trabajo se hace una descripción del Departamento como unidad académico-administrativa y se justifica su adopción en la estructura académico-administrativa de la institución, desde el punto de vista de la experiencia nacional, de la experiencia histórica norteamericana y de la teoría organizacional. Se repasan las objeciones contemporáneas a la departamentalización, pero no se consideran pertinentes en nuestro contexto, aunque sí importantes para un control estricto de calidad académica y organizativa. Finalmente se esbozan la estructura y las condiciones mínimas de creación de un Departamento en la Universidad Santiago de Cali.

1. DESCRIPCIÓN

Se conciben los Departamentos como unidades académicas básicas de la Universidad, adscritas administrativamente a una Facultad, de naturaleza interdisciplinaria o transdisciplinaria con énfasis en la investigación aplicada y como espacios para el desarrollo de la cultura de cada disciplina, de la cultura propia de la profesión y de la misión de la Universidad.

2. JUSTIFICACIÓN

Tres factores confirman la decisión de la Universidad de establecer los Departamentos como sus Unidades Académicas Básicas:

- Los esfuerzos organizacionales de las mejores universidades colombianas
- La experiencia histórica de la Universidad Norteamericana
- Las bondades de la estructura matricial organizativa del Departamento que permiten interacciones de arriba abajo e interacciones horizontales entre diferentes planes y diferentes facultades

El primer factor queda justificado por la experiencia de instituciones como la Universidad Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia, los Andes y la Javeriana.

El segundo factor se explica desde interpretaciones como la de Joseph Ben-David (1) que se intenta sintetizar a continuación. El concepto de investigador profesionalmente calificado no existió antes del siglo XIX en ninguna parte, ya que la investigación era apreciada como una actividad carismática a la que podían dedicarse con éxito unos cuantos inspirados. En Alemania, no se reconocía la investigación como profesión; se trataba de una vocación sagrada para unas cuantas personas, que no necesitaban un adiestramiento formal por encima de los cursos normales. No se concebía ninguna carrera que condujera a la cumbre por medio de escalones graduales. Las posiciones más altas eran recompensas por investigaciones excepcionales, más que por la culminación de una carrera. **En los Estados Unidos hubo, desde el principio, una innovación importante en la manera de concebir la idea de universidad, como institución de enseñanza basada en las**

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

investigaciones. La concepción de que la investigación y la enseñanza en la universidad no podía determinarse más que por el estado de la ciencia y por la creatividad de los profesores, se puso en vigor más radicalmente en los Estados Unidos que en Alemania.

Los educadores alemanes creían que solamente existía una investigación seria: las de las disciplinas humanistas y científicas básicas. Este método fue en general menos que óptimo para el adiestramiento de alumnos para las profesiones prácticas (medicina , abogacía etc.). **Pero, durante la segunda mitad del siglo XIX surgió un nuevo tipo de investigación que invalidó la suposición de que sólo existía investigación creativa en los campos básicos.** El descubrimiento de la causalidad bacterial de las enfermedades, la cantidad creciente de investigaciones en ingeniería (sobre todo en electricidad), el desarrollo del psicoanálisis y todas investigaciones de las ciencias sociales no eran "básicas" en el sentido usual de la palabra. Este tipo de investigación se convirtió en una actividad regular y asumió las características de las disciplinas: intercambio permanente de información entre grupos investigadores, acuerdos sobre lo que constituía un problema y cuáles eran los modelos apropiados de investigación para resolverlo. Lo que se ha denominado "ciencia aplicada" u "orientada a los problemas", se había iniciado y algunos de sus aspectos adquirieron la estructura social de las disciplinas académicas. Se acuñó el término semidisciplina para distinguirlas de los campos tradicionales.

El auge de este nuevo tipo de investigación volvió a plantear la cuestión de la relación entre la educación superior y la instrucción profesional. Había presiones enormes para convertir la ingeniería en un campo académico y hubo presiones similares procedentes de otras semidisciplinas. La actitud hacia esos desarrollos en las universidades alemanas fue, con pocas excepciones, negativa y conservadora. En los Estados Unidos, al contrario, se aceptó el principio de que las universidades preparaban a los

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

estudiantes para profesiones intelectuales-prácticas y que esto se justificaba por la importante base científica. Se desarrolló la investigación clínica en medicina en los hospitales universitarios, como análogos de los laboratorios experimentales, y normas similares se aplicaron en ingeniería, agricultura y educación. **Los departamentos pertinentes de las universidades consideraban que su tarea consistía en crear una investigación apropiada para esas diversas profesiones, tan amplia y rápidamente como fuera posible, y desarrollar esa base para constituir semidisciplinas con programas de adiestramiento, grados superiores, asociaciones de eruditos, revistas especializadas y libros de texto.**

Las universidades actuales de Estados Unidos tienen sus orígenes en los cambios que se produjeron en la década de 1860 en que concibieron como organizaciones dinámicas de enseñanza e investigación, fundamentalmente aplicada, que requerían una planeación cuidadosa del futuro y la exploración rápida de nuevas ideas. Con el fin de poder funcionar eficientemente en esas condiciones las unidades de la universidad tenían que ser: a) suficientemente flexibles b) autónomas para poder efectuar cambios en los cursos de estudios, las disposiciones de enseñanza y el reclutamiento del personal, sin retrasos indebidos, y c) suficientemente amplias.

La más importante de las unidades surgidas fue el departamento de artes y ciencias básicas y las principales escuelas profesionales. Ese fue el sustituto norteamericano del sistema europeo de cátedra más instituto. Pero en vez de tener una sola persona que representara de manera ficticia un campo amplio de investigaciones, se encargó esa tarea a un grupo que pudiera representar en realidad el tema de manera completa. Desde el comienzo los departamentos se conformaron con profesores de la misma categoría. El presidente del departamento se encargaba primordialmente y, luego de manera exclusiva, de las cuestiones administrativas. El tamaño de los departamentos

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

norteamericanos también hizo posible la creación de subespecialidades relativamente independientes.

El tercer factor se explica desde el punto de vista organizacional. La estructura matricial y plana del Departamento le permite una interacción con todas las dependencias universitarias y con el entorno. Debe quedar claro que la flexibilidad académica y organizativa debe conjugarse con la pertenencia administrativa a una facultad.

3. POSTURAS CRÍTICAS A LA DEPARTAMENTALIZACIÓN.

En el libro **Flexibilidad y Educación Superior en Colombia** del Dr. Mario Díaz Villa (2) se registra que "Por lo general, las formas organizativas que intentan ser homólogas de las formas clásicas de organización del saber derivadas del siglo XIX son las facultades, los departamentos y las escuelas." (p.100). "Como unidad académico-administrativa, el departamento puede asumir diferentes papeles según el contexto en que se ubique. Así, es posible hablar de una organización departamental de una universidad, de una escuela o de una facultad. En el primer caso, la estructura generalmente corresponde a la división de las ciencias; en el segundo y tercer caso, a los campos de contenido más específico de una disciplina. De hecho, esto depende del tipo de institución, de su tamaño, orientación, misión y visión." (p.101).

"De las tres unidades organizativas, el departamento es el que ha sido objeto de mayores debates. En la literatura sobre departamentalización es frecuente encontrar posturas favorables y posturas críticas" (p.101) En las p.101 y 102 pueden encontrarse los autores críticos y su correspondiente bibliografía. En particular, quisiéramos referirnos al artículo de H. Friedman " **The Obsolescence of Academic Departments**" (3) .

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

Friedman reconoce que el número de departamentos en una universidad continuará creciendo en la era del conocimiento (Para citar un caso: la Universidad de Columbia tenía 42 departamentos a principios del siglo XX y comenzaba el s .XXI con más de 85 departamentos), pero que ninguna estructura organizacional es efectiva para siempre. Al examinar el caso del Hunter College en Manhattan, dos cuestiones minaron sustancialmente esta expansión de departamentos: los costos para establecer un nuevo departamento, evaluados en este ejemplo en 500.000 dólares, y el temor de que la proliferación de departamentos desviara recursos desde otros departamentos y las disciplinas nucleares.

Para Friedman la era del Internet, la globalización y los cambios tecnológicos están forzando a las organizaciones a racionalizar para permitir tomar decisiones más rápidamente e incrementar la eficiencia. Una manera de alcanzar esto es mediante el aplanamiento de la estructura organizativa. Friedman es consciente del peligro de considerar las instituciones de educación superior solamente como negocio, en detrimento de las funciones que la caracterizan y cita seis respuestas de Wiston (1997) a la pregunta de por qué las universidades no se pueden ser tratadas como corporaciones. Si bien es verdad que las universidades no pueden ser tratadas como negocios, esto no significa que ellas no tengan nada que aprender de los negocios. Ellas deben aprender cómo ser eficientes, ágiles y receptivos al cambio. Es muy difícil para las universidades como un todo cambiar sin comprender primero las dinámicas de los departamentos académicos. El examina algunos de los problemas de la actual estructura de departamentalización de la mayoría de universidades:

- **Duplicación de cursos a través de los Departamentos.**
- **Excesiva profundidad dentro de muchas especialidades.**
- **Necesidad de acumular poder por Departamentos/ Es difícil cerrar**

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

o reducir Departamentos.

- **Dificultad de crear Especialidades Interdisciplinarias por la carrera de temas.**
- **Batallas entre la vieja guardia y la nueva guardia cuando una disciplina cambia.**

La conclusión es que los Departamentos frecuentemente cuidan más de ellos mismos que de los estudiantes o la universidad como un todo. En los negocios serían exactamente la clase de estructura organizacional que no tiene ningún chance de éxito. Imagine una compañía en la cual cada gerente de producto demanda recursos, aunque no exista ninguna demanda para el producto. Esto es esencialmente lo que tenemos para en la academia. **¿Qué puede hacerse para tener departamentos académicos más flexibles, cooperativos, colaborativos e innovativos?** Los departamentos académicos son muy similares a las firmas que venden numerosas marcas comerciales y encargan a cada marca de un gerente, es decir, organizaciones de gerencia por productos. Una debilidad de estas organizaciones es que algunos casos los gerentes compiten entre sí más fieramente que con las compañías rivales. Las universidades que están organizados por Departamentos pueden considerar que los jefes de Departamento se reporten a un "súper jefe" o decano con la responsabilidad por una escuela entera. El trabajo del "súper jefe" o decano podría ser asegurar que los trabajos trabajen juntos y se concentren en lo que es mejor para la universidad como un todo. Alternativamente, los departamentos pueden ser eliminados y cambiados a programas. Otras alternativas pueden ser posibles. Es tiempo de promover nuevas estructuras organizacionales que corrijan muchos de los problemas anteriormente mencionados. Las universidades tienen que repensar su estructura organizacional y enseñar a los Departamentos e enfocarse menos en su propio engrandecimiento y más en las necesidades de los estudiantes y las necesidades de la organización como un todo. Las universidades, tanto como

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

las empresas de negocios, necesitan una estructura organizacional que les permita adaptarse constantemente a las necesidades evolutivas de sus usuarios.

Las críticas de Friedman no contradicen la propuesta de este documento. En primer lugar, se proponen los departamentos para dinamizar las Facultades, acrecentar las interacciones entre ellas en torno de la Misión y la Visión de la Santiago y atender en mejor forma las demandas de los estudiantes y del medio. La dependencia administrativa respecto a una Facultad evitará algunos de los excesos que Friedman menciona. En segundo término, muchas de sus críticas deben servir como indicadores para mejorar la gestión académica de estas nuevas unidades. En particular, la estructura propuesta se adecúa al llamado Modo 2 de producción del conocimiento (4) que se caracteriza por que los problemas se plantean y se resuelven en un contexto de aplicación; es transdisciplinario; requiere heterogeneidad de habilidades; prefiere estructuras organizativas horizontales pasajeras; es social y reflexivo; e implica un sistema expandido de control de calidad. Este Modo 2 coincide con los planteamientos generales de la Santiago sobre formación investigativa, investigación formativa e investigación estricta.

4. ESBOZO DE LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE UN DEPARTAMENTO.

4.1 Características del Director.

El Director del Departamento

- Debe tener nivel de Magíster o Doctor en una de las disciplinas académicas del Departamento y poseer experiencia administrativa.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

- Se encargará primordialmente de las cuestiones administrativas de apoyo a las labores académicas del Departamento.
- Debe ser seleccionado por el Consejo Académico de terna presentada por el conjunto de profesores que conforman el Departamento y confirmada por el Consejo de Facultad.

4.2 Empleados

El Departamento contará con una (1) secretaria de tiempo completo, dependiente del Director, con las funciones propias de su cargo.

4.3 Docentes

- Para ser docente de un Departamento se requiere al menos ser especialista en una de las disciplinas de que se encarga el Departamento. La condición de ser especialista será cambiada a la de ser magíster a partir del 2009.
- Para ser profesor de un Departamento se requiere ser un experto en el dominio conceptual y ejercicio profesional de un área particular, y/o, investigador en una de las líneas definidas por el Departamento.

4.4 Principios organizativos.

El Departamento regirá sus actividades por los siguientes principios:

- Mantenimiento de una estructura plana, sin jerarquías, centrada en el debate y la búsqueda de consensos.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

- Decisiones académicas tomadas por consenso con la asistencia y orientación de expertos y con el criterio de fortalecer la institución.
- Decisiones administrativas de acuerdo a los Planes Operativos propuestos y que no afecten negativamente el punto de equilibrio financiero del Departamento.
- Consecución de recursos diferentes a los de la matrícula para ser invertidos en las labores académicas.
- Organización de los profesores por áreas temáticas y/o curriculares con vinculación a grupos de investigación o su creación, si no existieren.
- Mantener una actitud positiva frente a la autoevaluación, incluso con la admisión de la posibilidad de reducir el Departamento o clausurarlo.

5. CONDICIONES MÍNIMAS DE CREACIÓN.

Para que un grupo de docentes se constituya en Departamento de acuerdo a la estructura propuesta debe alcanzar las siguientes condiciones mínimas que serán revisadas por el Consejo Académico, con la asesoría de la Vicerrectoría, la Gerencia Administrativa, el Decano de la Facultad y el Departamento de Planeación y Desarrollo, y luego refrendadas, mediante Acuerdo de Creación del Departamento, por el Consejo Superior:

- Redacción de un documento que justifique epistemológica, histórica y socialmente el asunto interdisciplinario en el que convergerán la investigación, la docencia y extensión del Departamento y las áreas temáticas en que se trabajará. Este documento debe ir acompañado con

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

el Plan Estratégico a tres años, el Plan Operativo anual con su presupuesto y estudio de costos e inversiones.

- Diseño del Portafolio de Productos y Servicios Académicos del Departamento, con la información de hojas de vida y sus correspondientes soportes.
- Presentación detallada del Plan de Inversiones requerido en medios educativos e investigativos para asegurar los objetivos propuestos en el Plan Estratégico.
- Elaboración de un estudio del espacio físico que se necesita (oficina, cubículos, auditorios etc.).
- Diseño del Catálogo de cursos que administra el Departamento tanto del currículum de los Programas de Pregrado y Postgrado como los de Educación Continuada, y de los programas académicos que administra.
- Justificación de las estrategias y acciones que va adelantar con la comunidad, las empresas y el sector estatal para identificar problemas que sean temas de investigación y asesoría.
- Listado de las acciones que se van a emprender para interactuar con las comunidades académicas nacionales e internacionales, en especial, con un detalle de los pares académicos nacionales e internacionales que periódicamente van a evaluar al Departamento.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS:

(1) Ben-David, Joseph. El papel de los científicos. TRILLAS. México, 1974.ç

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

- (2) Díaz V., Mario. Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. ICFES, Bogotá D.C.,2002
- (3) Friedman, H. "The Obsolescence of Academic Departments" en Radical Pedagogy(2001). Consultar en Google.
- (4) Gibbons, M. (1998) "Higher Education Relevance in 21 Century ". Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO(5-8 de Octubre de 1998).

Santiago de Cali, 04 de Agosto de 2004

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

Universidad Santiago de Cali

Programa de comprensión y producción textual

Descripción de la asignatura

El Programa formativo en Comprensión y Producción Textual constituye un pilar fundamental en todos los Programas de formación básica; en ellos encontraras los instrumentos necesarios y suficientes para desarrollar las competencias textuales con las cuales podrás enfrentar con éxito todos los créditos que te corresponde asumir en el ejercicio de tu formación profesional. La lectura y la escritura son dos

prácticas discursivas que te acompañaran en todas las apuestas de formación académica a lo largo de tu vida en la sociedad del conocimiento y corresponde a quien aprende estar repasando constantemente porque cada vez son mayores y más complejas las lecturas y los textos escritos que la vida exigirá de nosotros. La lectura y la escritura en la universidad son diferentes en la universidad de las que solías hacer durante la formación secundaria. La complejidad y la abundancia de los textos determina que el lector desarrolle las facultades

para entender, interpretar y profundizar con sentido crítico procesando toda la información que hoy se produce a raudales, seleccionando lo que contribuya a la formación de conocimientos de aquellas informaciones que más bien lo distorsionan. La lectura y la escritura asumidas inteligentemente se deberán convertir en un instrumento de aprendizaje a partir de los cuales se construyen e intercambian conocimientos con tus compañeros estudiantes y profesores preparando las condiciones para ser interlocutores validos en el seno de

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

comunidades académicas en busca del sentido de la verdad de la ciencia, en la búsqueda de mejores condiciones de vida para tu nación y para la humanidad. La comprensión y la producción textual son indispensables en la investigación. En la investigación se aprende lo que todavía no se conoce; los saberes son producto del análisis de informaciones interpretadas y argumentadas en el trabajo investigativo solo son dados a eficiente lectores y productores de textos. El Grupo de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Ciencias de la educación ha elaborado un

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

**programa que complementa la
formación recibida durante la
enseñanza secundaria en torno a las
competencias textuales para el
dominio de la lectura y la escritura en
el nivel universitario.**

2 Fundamentación teórica del Programa formativo

El significado del lenguaje en los procesos
formativos
en la educación superior

"La ciencia empieza en la palabra"

Gutiérrez Rodilla

(1990:6)

**Desde sus inicios la humanidad asignó
a la universidad el papel fundamental
de desarrollar la ciencia y el
conocimiento en sus diferentes
manifestaciones. Aprender una**

**determinada disciplina científica
significa ante todo adquirir su
lenguaje: (géneros discursivos,
terminología, fraseología), los
procesos cognitivos implicados en su
producción y comprensión; es decir, el
lenguaje esta estrechamente
relacionado con la ciencia de tal forma
que la subjetividad inherente al
primero penetra en la segunda,
aunque de manera contradictoria
durante mucho tiempo el método
científico intentó regular sus
discursos imponiendo restricciones
severas en la búsqueda en su
pretendida neutralidad valorativa.**

Hoy sabemos que el conocimiento científico y su representación discursiva dependen de un contexto comunicativo concreto en los cuales su proceso de construcción se interrelaciona de manera estrecha y compleja el lenguaje con los hechos; de ahí que las palabras que utilizamos para referirnos a un objeto condicionan nuestra manera de verlo y de hablar de él.

A partir de los planteamientos anteriores es claro entender que los protagonistas en todos sus niveles que denominamos: científicos,

docentes, estudiantes, necesitan de una formación del lenguaje para poder representar, socializar o construir su conocimiento. Esta concepción entra en oposición a la mirada reduccionista sobre la ciencia y el lenguaje que se evidencia en la generalidad de los currículos de los programas académicos de las universidades de Colombia, en donde se sustenta la creencia de que la ciencia se representa únicamente con códigos formales, matemáticos, químicos, lógicos o informáticos caracterizados por su densidad léxica, la despersonalización y una supuesta

objetividad que hoy sabemos que no solo no son científicos; sino que, en alto grado, vienen perjudicando los procesos de construcción, resignificación y reconocimiento de la diversidad que son propios de la actividad del científico, el docente y del alumno. Por otro lado, muchos estudios contemporáneos sobre la didáctica de la ciencia, han demostrado que los procesos de elaboración y transmisión del conocimiento científico requieren del uso de varios tipos de lenguajes, que no siempre coinciden con la precisión, la objetividad y la despersonalización

que caracterizan nuestros escritos científicos. Los hombres de ciencia asignan al lenguaje dos funciones básicas a saber: el lenguaje como sistema interpretativo que sirve para dar sentido a las nuevas experiencias, con las cuales generalmente se persuade a otros sobre un punto de vista que contribuyen a una comunidad de pensamiento, y el lenguaje como sistema de etiquetaje que se utiliza con frecuencia para describir, dar cuenta, transmitir conocimiento y almacenar datos.

Las investigaciones recientes sobre el desarrollo de las competencias del lenguaje que se vienen realizando en muchos países, coinciden en sus hallazgos en precisar que esta concepción es la hegemónica en las comunidades escolares de la ciencia en todos los niveles del sistema educativo; así mismo, estos estudios revelan que el lenguaje personalizado, subjetivo e interpretativo, debe jugar un papel central y no marginal en el aprendizaje de las ciencias.

La oralidad y el valor de la palabra.

Mediante la oralidad, (hablar y escuchar) nos identificamos y en cierta medida, nos constituimos como sujetos, por eso es entendida como el sostén subjetivo y objetivo del psiquismo. Como lo han demostrado los estudiosos de la palabra, la oralidad constituye el anclaje socio histórico fundador del desempeño humano en la mayoría de las experiencias vitales, por eso es un sistema abierto y complejo en el que se apoyan muchas de las relaciones psicológicas, sociales, culturales, ideológicas y subjetivas.

El proyecto educativo de La Universidad Santiago de Cali tiene que trazar también estrategias explícitas para favorecer el ejercicio de la palabra hablada. En ella se procesa la comprensión y la producción textual. La oralidad no puede entenderse allí como una fase a superar por la escritura. Porque, sin el aliento de la palabra se cortan a las al pensamiento y, por consiguiente, a la escritura misma.

Los tipos de interacción verbal, en lectura y escritura son numerosos y diversos en el ámbito universitario y en la vida profesional:

conversaciones, diálogos, narraciones orales, conferencias, exposiciones, encuestas, reportajes, entrevistas y debates, comentarios, ensayos, crónicas, descripciones, exposiciones, textos argumentativos y por lo tanto su estudio se hace imprescindible en todo proceso formativo que pretenda formar ciudadanos y científicos, porque como lo dijera Paulo Freire, " La palabra humana es más que simple vocabulario. Es palabra y.... acción. Hablar no es un acto verdadero sino esta al mismo tiempo asociado con el derecho a la auto-expresión y a la expresión de la realidad, de crear y de

recrear, de decidir y de elegir, y en última instancia de participar del proceso histórico de la sociedad” (Freire1988:98).

La lectura y la escritura como senderos del conocimiento.

Si preguntamos que papel cumplen la lectura y la escritura en la preparación y la formación de los estudiantes universitarios, es común escuchar de manera consensuada, coros de directivos, docentes y estudiantes que responden que ellas son el eje central del proceso educativo, y que de ellas depende en

gran parte el éxito académico y profesional. Las reformas en desarrollo en la universidad y las metodologías contemporáneas descansan cada vez con mayor énfasis en actividades autónomas que deben desarrollar los estudiantes, las cuales requieren un alto grado de desarrollo de las competencias lectoras y escritoras; sin embargo, los estudios recientes que sobre la calidad de la educación en Colombia, nos permiten afirmar que la universidad no ha logrado compensar las limitaciones que en estas áreas presentan la mayoría de los estudiantes que

ingresan a ella, este panorama se ve agravado con la estructura curricular de la mayoría de las carreras en donde dicho componente tiene escasa o nula atención.

La lectura y la escritura en la escuela además de su objetivo central de propiciar el acceso a la cultura universal han caracterizado de una manera muy particular el uso de los textos y demás materiales asociados a estos procesos, al organizarlos y clasificarlos por grados y niveles de escolaridad y por metodologías, dando origen al surgimiento y

desarrollo de un producto de lectura y escritura conocido como el texto, que generalmente tiene una validez efímera, que rápidamente es reemplazado por otro parecido, lo cual le resta valor como objeto cultural ; igual reconocimiento se le asigna a las escrituras que se desarrollan a partir de las actividades que ellos proponen como apuntes, ejercicios, informes y resúmenes.

Otra característica de los textos, es su restricción con respecto a la variedad de textos que se pueden leer con relación a un objeto o tema de conocimiento en la sociedad,

encerrando a la generalidad de los actores del proceso lectoescritor maestros y estudiantes en practicas estandarizadas, homogéneas, rígidamente evaluadas y excluyentes, convirtiéndolos en consumidores pasivos de informaciones que conllevan en muchos casos a desarrollar y fortalecer actitudes negativas frente a la lectura y la escritura que a decir de Beatriz caballero “los textos escolares huelen a pupitre, a cuaderno borroneado y sucio de tanto pasar las hojas”.(Caballero,1986:)

Muchos programas universitarios desconocen la naturaleza del proceso escritural en términos de tiempo, organización de los esquemas mentales y disposición para estas actividades por parte de los estudiantes y con un propósito no muy claro de excelencia exigen una cantidad exagerada de trabajos de todo tipo, desconociendo el estado de desarrollo de sus competencias escritoras, produciendo una disonancia que afecta la producción del conocimiento y la solución de los problemas de escritura en el ámbito universitario y por ende la calidad de

la educación; ya que la generalidad de las prácticas escriturales se realizan por obligación, el placer de escribir ha sido sustituido por la angustia que produce el “síndrome de los informes”, que desvirtúa el aprendizaje y la escritura misma.

La revolución tecnológica y los nuevos sentidos de leer y escribir.

Durante las últimas décadas, los conceptos de lectura y escritura han experimentado transformaciones como resultado de la irrupción de los nuevos lenguajes audiovisuales y

digitales, que se han convertido más en escrituras para ser vistas que para ser leídas, escrituras de máxima visualización, fenómeno que ha generado un impacto determinante en las concepciones tradicionales de leer y escribir en los diferentes ambientes y espacios sociales.

Las nuevas tecnologías han traído mayor flexibilidad en el uso de la lengua escrita, es decir, a su alrededor se están consolidando gramáticas diferentes, que no se pueden decodificar desde la gramática de los adultos que fuimos formados en la galaxia de Gutenberg,

en la que la idea predominante de estar alfabetizado para seguir en el circuito escolar garantizaba poseer las competencias lectoras que se requieren para el desempeño en la vida social.

Además de superar el dominio del libro impreso en sus diferentes formatos como el único dispositivo para la alfabetización y la apropiación del conocimiento, asistimos a su descentramiento. De esta manera las secuencias lógicas y el sentido que los adultos le otorgan a los textos, las lecturas propuestas por las nuevas tecnologías especialmente la

televisión, el cine , el video, el hipertexto y la Internet, comienzan a romper los dispositivos de poder de los adultos. Al superar el libro, inaugura una nueva forma de leer y escribir que permite trazar caminos mas autónomos que están de acuerdo al ritmo e interés de cada sujeto.

Estos sistemas de significación obligan a la universidad a re-examinar su interacción con el medio en que interactúan sus estudiantes y las formas como buscan acceder al conocimiento. Las lógicas audiovisuales son distintas. Presentan

mayor rapidez, son casi fugaces, pasan por nuestra mente y cuerpo y generan variados formas de interacción. El mundo de los jóvenes es heterogéneo, complejo y en permanente cambio, son poseedores de: saberes, lógicas, éticas, estéticas y sensibilidades propias y diversas, condicionadas por razones de clase, genero, procedencia regional y étnica. Sus culturas y especialmente sus modos de aprender, leer y escribir son construidas en permanente tensión con el universo de sentido propuesto por el sistema educativo dominante.

Es necesario construir plataformas curriculares que posibiliten entrar a lo universal desde las lógicas múltiples y multiculturales, en las cuales se mueven la mayoría de los niños, jóvenes y adultos que asisten a la generalidad de nuestras instituciones educativas. Para lograr esta justicia curricular que de acuerdo a las palabras de R.W. Connell, "significa la tendencia de una estrategia educacional para producir mas igualdad en el conjunto de las relaciones sociales a las cuales el sistema educacional esta vinculado a

través de las relaciones sociales escolares específicas” (R.W Connell, citado por Mejia,1998:6)

Lo anteriormente expuesto pone de manifiesto la trascendencia que en los actuales momentos tiene el currículo para enfrentar la concepción dominante que designa a la globalización como el nuevo nombre de la certeza, con su manto de exclusión y desigualdad, como un simple ejercicio disciplinario, para construir colectivamente un currículo enlazado con la sociedad, que permita, generar una organización

diferente en el campo del conocimiento como un todo para superar el simple cambio de contenidos, abrir la escuela a múltiples entendimientos, formar la identidad, el respeto a la diversidad y ayudar a la consolidación de identidades híbridas sólidas; formar en el desarrollo de capacidades y competencias para prácticas sociales específicas y la reconstrucción de la pedagogía con un sentido crítico, fundada en las diversas tradiciones del pensamiento pedagógico.

Desde nuestra perspectiva particular sustentamos una pedagogía de la comprensión y la producción textual, fundamentada en el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo, encaminada a desarrollar ese tesoro que reside en cada ciudadano del mundo, pues cada persona es afecto y efecto de su propia formación y la de los otros, que supere la concepción racionalista hegemónica que predominó en gran parte del siglo veinte, que mantuvo en el exilio de los procesos de comprensión y producción textual la imaginación, la sensibilidad y el

conocimiento creativo. El papel formativo de estos procesos más allá de lo correcto e incorrecto, lo bueno y lo malo, lo adecuado e inadecuado se sitúa en la imaginación, en el reconocimiento de la diferencia, en su polifonía y en su dialogicidad.

En este contexto las competencias y actuación del hablante ideal sujeto a reglas innatas, las desplazamos a un sujeto lector y escritor que en un contexto de actuación particular, construye y reconstruye textos para significar su mundo interior y exterior. Las competencias como un

saber- hacer (esfera cognoscitiva), un hacer – hace (esfera pragmática), un hacer- ser (esfera ontológica), y un saber- convivir (esfera axiológica), son las capacidades que se supone debe desarrollar la educación a lo largo de la vida en todos los seres humanos en este siglo tan cargado de incertidumbres y contradicciones.

En la pedagogía crítica de los procesos de comprensión y producción textual, el docente o mediador que comparte con sus estudiantes un texto oral, escrito, visual o digital, debe vivenciarlo

plenamente; para que, su actividad no sea únicamente, la entrega de una mercancía, sino el revelamiento de un misterio profundamente humano, un rito más allá del sonido y la grafía, que propicie la creación de múltiples sentidos y significados; es decir, el mediador debe ser además de un intérprete, un interpretante y así propiciar la construcción del sentido con voces, sensaciones , ritmos y pensamientos extraídos de la enciclopedia textual de cada participante y de la diversidad de textos que interactúan en los procesos de producción y

comprensión textual. Leer será entonces escuchar el rumor de la vida y escribir y conquistar la multiexpresividad de la voz, la letra, la imagen y el silencio.

Los colombianos tuvimos que esperar casi dos siglos para reconocernos como una sociedad multiétnica y multicultural, lo que significa no solo reconocer y aceptar las diferencias raciales y de género, sino también que entre nosotros conviven compatriotas que conjugan de muchas formas el lenguaje de la cultura oral, la letrada, la audiovisual

y digital, cada una de las cuales configura formas muy particulares de conocer, sentir, hacer, gozar y sufrir. El libro debe seguir siendo la clave para construir los sentidos y significados con que se construye la visión del mundo pero, igualmente debe posibilitar el acceso a las múltiples escrituras audiovisuales e informáticas. No podemos negar que las actuales y próximas generaciones de niños (as) y jóvenes están entrando con consecuencias aún imprevisibles a nuevas formas de leer y escribir que nos plantean dificultades, que para resolverlas,

ante todo hay que conocerlas: si las ignoramos, no podríamos enfrentarlas y ellas seguirían, incommovibles, obstruyendo nuestros esfuerzos, analizar y enfrentar lo real es muy duro, pero resulta imprescindible cuando se ha asumido la decisión de hacer todo lo posible para alcanzar lo necesario: formar a todos los estudiantes como practicantes del lenguaje en sus diversos códigos.

Como quiera que los estudiantes de Lengua Castellana que acceden a la Educación Superior son hablantes nativos, corresponde al Docente-

Asesor explotar, al máximo, el capital cultural acumulado por él y sus estudiantes, como usuarios de la misma lengua materna, y no partir de la "tabula rasa" -como se experimentó, tiempo ha-, con los resultados, valorados, hoy, como negativos, en términos de congelar, anulando, las Competencias Interpretativa, Argumentativa y Propositiva, y, con ellas, la Poética, la Textual y la Enciclopédica, tanto más cuanto se "vacunó" la afición a la lectura, "cortándose" las alas" al Imaginario, a la inventiva y a la capacidad de innovación, instalándose

en la rutina desesperanzadora de repetir, hasta la fatiga, lo que los otros, ya, han dicho y hecho.

Con relación a la comprensión del discurso argumentativo es evidente la dificultad que se detecta en los estudiantes, a escala universitaria y aun profesional, para comprender y producir un texto argumentativo, como un Ensayo, que constituye la modalidad textual de uso preferencial en el ámbito académico y científico. Entre las dificultades específicas que se encuentran en la comprensión y producción de un texto argumentativo, podemos citar:

Desconocimiento de la organización e la superestructura de esta tipología textual, como también, el desconocimiento de los diferentes modos argumentativos y del efecto persuasivo de la argumentación.

En síntesis planteamos una propuesta pedagógica de la producción y comprensión textual en la Universidad Santiago de Cali, que sea gestora de prácticas holísticas, integradoras, e interdisciplinarias, que no se restrinja a unos cuantos cursos, que reconozca a la biblioteca, como el lugar de encuentro con el

legado de la humanidad a través de múltiples lógicas y sea la palanca del conocimiento; que se situé más allá de los esquemas y la instrumentación, que fomente y valore la heterogeneidad de géneros discursivos en que los hombres y mujeres se expresan, que se articule a las actividades de teatro, poesía, cuento, música y demás espacios de expresión que se vivencian en el interior del aula, para que así mediante la integración de esfuerzos y recursos podamos “conjugar los verbos hablar, escuchar, leer y escribir, en sus diversos códigos, del

lado de la vida ciudadana, de la diferencia cultural; para que nuestros (as) jóvenes sean hombres y mujeres libres, ciudadanos y ciudadanas de un mundo en donde la diversidad lingüística sea tan importante como la biodiversidad” (Ferreiro E, 2001:23)

4.7.3 Los objetivos del programa

Los objetivos del programa constituye los elementos más determinantes del diseño del un programa formativo y se presentan el siguiente orden. Primero el objetivo general del programa que abarca dos semestre

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

con una intensidad de tres horas semanales, después se presentan los objetivos para cada uno de los semestres en donde a continuación de cada uno se señalan los objetivos específicos de cada semestre

Objetivo general del programa de Comprensión y Producción Textual.

Convertir a las, y los jóvenes universitarios Santiaguinos eficiente lectores y productores de textos

Objetivo general del programa de Comprensión y Producción Textual

Primer semestre

Contextualizar la lectura en el hacer académico universitario, desde el

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

inicio de la titularidad, con el concepto de *leer y escribir para aprender*, que remita al estudiante a un pensamiento reflexivo, analítico-crítico como activo buscador de razonamientos en los textos que interviene y escribe, autónomo e independiente y finalmente responsable de su propio aprendizaje. Hacer de las, y los jóvenes universitarios Santiaguinos eficiente lectores y productores de textos

Objetivos específicos del Programa de
Comprensión y Producción textual

Primer semestre

- **Identificar con el estudiante el desarrollo de sus dinámicas de comprensión y producción textual.**
- **Demostrar porque la lectura y la escritura es diferente en la universidad.**
- **Hacer uso consciente de los códigos que ofrece la Lengua Castellana, en la comprensión y producción textual.**
- **Orientar las competencias comunicativas del estudiante hacia la Comprensión y Producción Textual, como estrategias fundamentales para una formación permanente.**

- **Dotar a los estudiantes de las técnicas de estudio. Aprender a aprender**
- **Ejercitar a los estudiantes en las herramientas de la escritura en el desempeño académico**

Objetivo general del programa de Comprensión y Producción Textual segundo semestre.

- **Ejercitar con el objeto de apropiar el dominio de competencias textuales mediante múltiples talleres y dinámicas de planteo y solución de problemas de**

comprensión y producción textual en el trabajo académico universitario en función de la creación y la acción de autoaprendizaje.

Objetivos específicos del Programa de Comprensión y Producción textual para el segundo semestre

- **Establecer la trascendencia de la lectura y la escritura en la formación profesional.**
- **Reconocer el carácter interactivo del texto escrito.**
- **Identificar y analizar el nivel enunciativo textual, a partir de la**

situación de comunicación que genera la estructura del texto escrito.

- **Reconocer las relaciones referenciales que constituyen la unidad temática del texto.**
- **Establecer y analizar las relaciones macro estructurales o ideas de base que dan cuenta de la organización global de la información del texto.**
- **Ejercitar y analizar la intertextualidad de una construcción textual.**
- **Apropiar los recursos de adecuación discursiva en los**

textos narrativos, expositivos, descriptivos y argumentativos.

- **Reconocer y analizar los diversos modos argumentativos.**

3 La justificación del Programa

El proyecto de formación permanente en comprensión y producción textual se propone persuadir a sus participantes para que se aproximen a diversas modalidades expresivas, según su función e intención. Además los invita a aprehender a conocerlas, enfrentándolas y confrontándolas, vía superación, privilegiando y desarrollando la inmersión total en la

lengua del participante, desde su enciclopedia o capital cultural acumulado, al reivindicar el carácter protagónico del Docente de Lengua Castellana en el campo epistémico, en tanto que, de una parte, va a explotar, de modo racional, lo que el hablante ya sabe, y como “hablante nativo” y, de otra, las producciones del aprendiz —realizadas y supervisadas en forma progresiva- desde la lengua como elemento base para la exploración, la producción y la valoración crítica de todo proceso educativo.

Hablar de lectura dentro del contexto académico, nos remite al concepto de

leer para aprender, con el cual se reconoce la esencia del proceso lector. Éste a su vez, nos conduce a un pensamiento reflexivo, analítico y crítico, por parte de un lector autónomo e independiente y finalmente responsable de su propio aprendizaje. La comprensión de lectura debe entenderse como un proceso estratégico, en el cual se involucra activamente el lector para conseguir un propósito, que en términos generales tiene que ver con la construcción de los significados del texto y, además, con la integración semántica de dichos significados, que

el lector elabora de un modo coherente, sin olvidar la unidad textual. Es precisamente cuando se ha llegado a la construcción de este modelo cuando podemos decir que ha habido aprendizaje. Es necesario que el lector asuma el control, la supervisión y evaluación permanente de su propio proceso de comprensión, esto le permite saber qué es lo que necesita para comprender, qué está pasando mientras lee, cuál es su estado de comprensión en los aspectos epistémico, relacional y físico que contextualizar su

producción de significación como lector. (López, 2003)

El curso de Comprensión y Producción Textual se presenta como una respuesta a las necesidades de formación del profesional del nuevo milenio, caracterizado por los vertiginosos avances científicos y tecnológicos de la información. En este proceso de sistematización del mundo, el lenguaje está presente en todas sus dimensiones, determinando el desarrollo humano, social y cognitivo del individuo. Desde este marco de referencia, nuevo profesional se ve obligado a

comprender, analizar y asimilar el lenguaje de la ciencia, para poder expresar los conceptos, la lógica y los conceptos de funcionamiento de la disciplina científica. Por lo tanto, este nivel de conceptualización exige un alto dominio del lenguaje que permita adquirir, transformar y generar nuevos conocimientos.

Los hablante nativos de Lengua Castellana nos enfrentamos, hoy, a un bombardeo permanente de información y a un variado repertorio de lenguajes y códigos (textuales, lógicos, informáticos, icónicos, televisivos) derivados del desarrollo

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

de la ciencia, la tecnología y el mestizaje cultural, que nos exigen un proceso de asimilación y manejo de los mismos, para no caer en desinformación y, lo que es peor, contra-informados. Razón tiene EM. Ciorán al afirmar: "No se habita un país; se habita una lengua. Esa es la patria y no otra cosa". (1989) En ocasiones, confundidos, creemos que los lenguajes, las tecnologías o los medios causan los problemas que, a diario, enfrentamos. Pensamos, en otros momentos, que basta con aprender a usar el computador, navegar en Internet y llevar el

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

multimedia al aula para resolver nuestros problemas. Así, dejamos de lado caminos posibilitadores de nuevos sentidos por conocer y experimentar.

4. Los contenidos del Programa

Primer semestre

Procesos de enunciación: escuchar, hablar, leer y escribir.

La construcción de significados en la lectura y la escritura

- 1. Lectura y escritura en la educación superior.**
- 2. Concepto de Texto. Unidades discursivas. La lectura como producción de sentido. Distinguir temas y argumentos. Tipología de los hechos de sentido. La**

intertextualidad como producción dilógica entre textos y lectores.

3. Leer para aprender.

Estrategias: cognitivas y meta cognitivas.

4. La intertextualidad su aparición en la micro estructura textual o de cohesión -, y conceptuales – o de coherencia-, la elaboración de inferencias, de identificación o reconstrucción de las ideas modales del texto, elaboración de informes. El informe, el resumen, la síntesis.

5. Las adecuaciones textuales.

Manejo de actos del aula. La

pertinencia textual. Recursos morfosintàcticos.

6. Relaciones súper estructurales:

El trabajo intelectual y la elaboración del discurso escrito.

Partes del discurso. Talleres de análisis y de producción textual.

7. El Ensayo: tipos de Ensayo.

Características textuales y discursivas del Ensayo.

8. Lectura y escritura en la educación superior.

9. Concepto de Texto. Unidades

discursivas. La lectura como producción de sentido. Distinguir

temas y argumentos. Tipología de

los hechos de sentido. La intertextualidad como producción dilógica entre textos y lectores.

10. Leer para aprender.

Estrategias: cognitivas y meta cognitivas.

11. La intertextualidad su aparición en la micro estructura textual o de cohesión -, y conceptuales – o de coherencia-, la elaboración de inferencias, de identificación o reconstrucción de las ideas modales del texto, elaboración de informes. El informe, el resumen, la síntesis.

12. Las adecuaciones textuales.

Manejo de actos del aula. La pertinencia textual. Recursos morfosintácticos.

13. Relaciones súper estructurales:

El trabajo intelectual y la elaboración del discurso escrito. Partes del discurso. Talleres de análisis y de producción textual.

14. El Ensayo: tipos de Ensayo.

Características textuales y discursivas del Ensayo.

Segundo semestre

12. Introducción al curso y presentación del programa.

13. La visión dialógica del lenguaje.

Taller de sensibilización: diferentes versiones de un cuento.

14. Relaciones enunciativas:

Situación de comunicación.

Análisis, de reconstrucción y de producción.

15. El trabajo de investigación en el nivel enunciativo del discurso.

16. El texto escrito y su carácter interactivo.

17. El texto y las relaciones referenciales: la cohesión gramatical y léxica. La coherencia textual. Talleres de análisis, de reconstrucción y de producción.

18. El texto y las relaciones macro

estructurales. El proceso de la información y el proceso de expansión textual. Análisis, de reconstrucción y de producción.

19. El discurso oral y escrito en el trabajo universitario. Informes, proyectos y exposiciones teniendo en cuenta el nivel enunciativo del discurso. Talleres de producción.

20. El poder del discurso y el poder persuasivo de la argumentación.

**21. Los modos argumentativos y los procesos del pensamiento
Exposiciones y talleres de análisis.**

22. La coherencia del

razonamiento. Talleres de análisis.

5 La propuesta metodológica

El Sistema de Trabajo didáctico que se propone, parte de una Etapa de Evaluación Diagnóstica para caracterizar los estados iniciales y niveles de competencia acreditados por el participante; esto es, valorar sus experiencias de lectura y escritura y el “ya se sabe” —como aquello a lo cual se tiene acceso desde la vivencia— tanto para potenciar los alcances y las configuraciones de la Enciclopedia Cultural del lector afectado por el

texto, como cualificar y cuantificar - en el tiempo y en el espacio- el tipo de Asesoría y Seguimiento Tallerista- Docente-Tallerista, que se debe implementar. Dicha prueba se ejecuta con el propósito de identificar el estado de desarrollo en los procesos de comprensión y producción textual de los estudiantes que ingresan a la Universidad.

Como se manifestó anteriormente, este proyecto de formación permanente en Comprensión y Producción textual, propone como estrategia pedagógica “el taller, entendido como el proceso de

interacción educativa que supera los métodos tradicionales y la reproducción de saberes, en función de la creación, la acción de autoaprendizaje y el trabajo cooperativo, en el que entran en juego las singularidades de los estudiantes en interacción con las otras subjetividades tanto de sus docentes como de sus pares académicos.

La modalidad del Curso se basa en el seminario-taller. Como práctica de la pedagogía interactiva, se privilegia el trabajo en grupo, se fomenta el intercambio entre pares académicos

de los trabajos escritos individualmente para su lectura y evaluación críticas, con miras a potenciar la razón argumentada, pensando siempre en perspectiva de publicación, convirtiéndose el autor en evaluador y viceversa, creando espacios para dar la oportunidad a cada estudiante de analizar, explorar y discutir los diferentes talleres de sensibilización, de reconstrucción y de producción que se plantean. Los resultados de cada Taller se exponen ante el grupo en general, para complementar los análisis, sacar conclusiones y, con la orientación del

profesor, lograr la conceptualización de las categorías, y hacer conscientes los procedimientos que, de manera gradual, allí se trabajan.

El Programa de comprensión y producción textual tiene su mejor complemento en las asesorías individuales en las cuales el asesorado establecerá un dialogo con el docente sobre sus problemas y vacíos conceptuales e instrumentales; se hará seguimiento de talleres y ejercicios de aplicación frente a problemas específicos y se procesaran reflexivamente los borradores de trabajo de las carpetas de los

estudiantes **La Pedagogía**

Interactiva sirve de fundamento para la realización del curso bajo la modalidad del taller. A partir del trabajo en grupo, se presentan exposiciones evaluadas y revisadas entre los pares académicos. En esta etapa analítico-constructiva, al jugar con el lenguaje, poniendo a prueba sus competencias comunicativas, en la interacción propia de las practicas descubre, por si mismo, el ritmo y el lenguaje interno de cada tipología textual. Práctica semiótica que se verá reflejada en la producción de un

ensayo como tipología discursiva argumentativa por excelencia.

6 La evaluación

Primer semestre

La evaluación diagnóstica será el punto de partida del curso, se centra en el progreso individual del estudiante con relación a la apropiación de las estrategias discursivas y en la participación activa en cada una de las actividades desarrolladas a lo largo del seminario-taller. En este orden de ideas los estudiantes, deben acreditar sus

trabajos escritos con los borradores e informes previos a los textos que presenten como acabados. Se evaluarán los siguientes aspectos:

- **Construcción de los significados**
- **El desarrollo de la intertextualidad**
- **La adecuación textual**
- **La organización textual**
- **Los recursos morfosintacticos**

- 1. Informes y borradores
30% (Asesorías personales)**
- 2. Trabajos y Talleres 40%**
- 3. Trabajo Final 30%**

Individual

Segundo semestre

La evaluación del Curso se centra en el progreso individual del estudiante con relación a la apropiación de las estrategias discursivas y en la participación activa en cada una de las actividades desarrolladas a lo largo del seminario-taller. En este orden de ideas los estudiantes, deben acreditar sus trabajos escritos con los borradores, e informes previos a las entrevistas de asesoría, a los textos que presenten como acabados. Se evaluarán los siguientes aspectos:

El Curso se evaluará teniendo en cuenta la participación del estudiante

en cada una de las actividades desarrolladas durante el curso y en la secuencia del proceso de producción del ensayo como taller final. Se evaluarán los siguientes aspectos:

- 4. Participación 30%**
- 5. Trabajos y Talleres 40%**
- 6. Trabajo Final 30%**

a. La bibliografía

Existen tres clases de bibliografía.

Bibliografía en clase. Corresponde a un conjunto de lecturas que aparecerán como materiales de lectura obligatoria y su estudio y

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

**racionalización en clase que son las
siguientes:**

Primer semestre

**Giraldo Ramírez Germán.2004 El
comportamiento lector de los
estudiantes de educación media en
Colombia**

**Henao Mejia Oscar Hablar leer y
escribir en la escuela.**

La artesanalidad del texto académico.

Vicente Peñaranda Garrido

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del Lenguaje.
 Entrevista semiestructurada

Segundo semestre

De Bono Edgar Aprender a pensar.

Zuleta Estanislao Sobre la lectura.

**Álvarez Jaramillo Carlos La escritura
 de ensayos**

Bibliografía básica

BAJTIN, Mijail. El problema de los Géneros Discursivos. En: Estética de la Creación Verbal. Méjico: Siglo XXI, 1989. p.249 -293

CABALLERO, Elizabeth. Estudio de la Variación del Significado en el Discurso Oral y Escrito. En: Cuadernos Maestría en Lingüística. Cali: Universidad del Valle, 1995

MARTJNEZ, Maria Cristina. Comprensión de Lectura y Comunicación del Saber. Cali: Universidad del Valle, 1993

_____. Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación en América Latina. Artes Gráficas de la facultad de humanidades Universidad de valle.

López, G .E. (1999) La lectura, estrategias de comprensión de textos expositivos. Universidad del Valle 1999) .

ONG, Walter. Oralidad y Escritura. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1997

VAN DIJK, Teun. Texto y Contexto. Madrid: Editorial Cátedra, 1980

_____. Estructuras y Funciones del Discurso. México: Siglo XX, 1980

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

_____ La Ciencia del Texto. Barcelona: Editorial Grijalbo, 1989

VYGOTSKI, L.S. El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.
Barcelona: Editorial Grijalbo, 1989

Vygotsky, Lev, Pensamiento y lenguaje, Barcelona: Paidós, 1995

Complementaria

- ALVARADO; Sara Victoria y Otros. Enfoques de la Investigación en Ciencias Sociales, CINDE, Módulos 1, 2, y 3 de Medellín, 1990
- APORTES, La escritura en la formación de maestros investigadores, revista # 51, Bogotá, Editorial Dimensión Educativa, 1997.
- BRIONES, Guillermo, Métodos y Técnicas de la Ciencias; Trillas. México 1986.
- BRUNER, Jerome, Actos de significado, Alianza , Madrid, 1991
- BUSTAMANTE, Zamudio Guillermo, y otro, Entre la lectura y la escritura, Editorial Magisterio, Santa fe de Bogotá, 1997.
- CASSANY, Daniel, Describir el escribir, Piados, Barcelona, 1993.
- CHARTIER, Robert, Guglielmo Caballo. Historia de la Lectura en el Mundo Occidental, Taurus. Madrid, 1998.
- ECO, Umberto, Los límites de la interpretación, Lumen, Barcelona, 1992.
- HABERMAS. Jüngen, Teoría de la acción comunicativa I Taurus, Madrid, 1980.
- Instituto Para el Fomento de la Educación Superior. La prueba de lenguaje . Santa fe de Bogotá. 2002
- JURADO, Fabio y Bustamante Guillermo, los procesos de la escritura, Editorial Magisterio. Santa fe de Bogotá. 1997.
- MARTINEZ, María Cristina, Análisis del discurso, Universidad del Valle, Facultad de Ciencias Humanas. Cali, 1994.
- MARTINEZ, María Cristina, La construcción discursiva de la realidad , Escuelas de Ciencias del lenguaje Universidad del Valle,. Cali, 1994.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares, de la Lengua Castellana. Santa fe de Bogotá. 1998

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estandares de calidad en lengua castellana . Santa fe de Bogotá. 2002
- PÉREZ, Mauricio y Bustamante Guillermo. Evaluación escolar, resultados o procesos, Editorial Magisterio, Santa fe de Bogotá. 1996.
- PERKINS, David, Un Aula para pensar, Aique, Buenos Aires. 1997.
- Rincón Bonilla, Gloria, El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en la educación primaria Escuela De Ciencias Del Lenguaje. Universidad del Valle.1999.
- TAYLOR, S.J. y Bogdan, R, Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación, Piados, Barcelona, 1990.
- SMITH, Frank, la comprensión de lectura: Un enfoque psicolingüístico, Trillas, México. 1983.
- TEREROSKY, Ana, Aprendiendo a escribir, De. Horsiri, Barcelona. 1992.
- VAN DIJK, Teun, Estructuras y funciones del discurso, Siglo XXI. Editores, México. 1989.
- Van Dijk Teun, La ciencia del texto, ediciones Paidós Barcelona 1989
- VYGOTSKI, L.S. (1931). El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores, Crítica, Barcelona, 1989.
- WERTSCH, J.V. Cultura, comunicación y cognición, Piados, Barcelona. 1988.

Anexo 8

Entrevista semiestructurada

1. ¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

- b. ¿Considera usted que está leyendo mejor?
- c. ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?
- d. ¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?
- e. ¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?
- f. ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?
- g. ¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?
- h. ¿Qué agregaría usted a este Programa?

Se recogieron 26 entrevistas completas y 14 incompletas: Que fueron numeradas así:

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

A mi me gustó por que el colegio donde yo venia no mucha importancia al español cambiamos cuatro veces de profesor en todo el año y se leía poco y escribía menos. La lectura en la universidad es algo serio que vale la pena

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Claro que si. Ahora hasta leo libros que yo nunca me imagine leyendo tanto

3 ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

En el ensayo que yo escribí me demore mucho escribiéndolo, estaba muy nerviosa pero al final el prof. Me colocó cuatro y yo nunca me había sacado esa nota por escribir algo

4 ¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

Si no fuera por esa materia yo había perdido hasta ingles que todo el mundo la gano, perdí anatomía porque al principio me descuide y no sabia sacar notas y nos tocaba leer mucho por eso casi la recupero

5 ¿Se cumplió con la totalidad del Programa? El profesor que se fue para España era un amor inspiraba una tranquilidad hablaba mucho con todas era muy ameno, el que lo remplazó fue muy bueno y dicto la materia hasta que termino con el ensayo

6 ¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa? Yo las hice casi todas son buenas, allí aprende mucho, lo aburridor es que los profesores querían que una estuviera corrigiendo las respuestas y nosotras tenemos mucho que estudiar

7 ¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas? El Programa no si tiene partes aburridoras pero es por el profesor y algunos alumnos que hay que explicarle mucho las cosas.

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

8 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa? El profesor 1 es muy buena persona, es muy comprensivo el 10 es muy serio y le falta más experiencia. No es como 1

9 ¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa? Si el Programa sirve mucho especialmente para comenzar en la Universidad. Una viene muy mal preparada del bachillerato y aquí aprendí a leer y algo de escritura

10 ¿Qué agregaría usted a este Programa? Lo que ocurre con el Programa es que es muy corto debería de haber Comprensión y Producción Textual Tres. Así una saldría mejor preparada.

2

¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

Esta materia es muy importante par un estudiante que hace su ingreso a la Universidad; uno no sabe que es lo que tiene que hacer apenas llega aquí, me refiero a que los conocimientos sobre la lectura y la escritura que se imparten en la escuela secundaria no son suficientes para el ingreso a la universidad; aquí aprende uno a pensar sobre el conocimiento, a entender textos muy complejos y organizar la información. Estar en la universidad es saber presentar trabajos bien escritos, a mi la escritura me caía mal, me enfermaba saber que tenia que escribir. Ahora se que es posible. El programa es bueno

A mi me ha gustado yo llegué a la Universidad convencida que en materia de escritura ya todo lo sabia a mi me ha gustado leer y tengo una biblioteca pequeña, pero leer en la Universidad es otra cosa. Pensar en las lecturas de estudio y leer y escribir para aprender los temas de salud, me ha gustado mucho.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del Lenguaje.
 Entrevista semiestructurada

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

No solamente leo mejor sino que ahora soy capaz de leer cualquier texto

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

He aprendido mucha redacción y ortografía y todo lo que se necesita para escribir creo que cuando avance más en la carrera voy a escribir para la revista

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

Si mucho, en el bachillerato no le enseñan a una nada que sirva para estudiar en la universidad, se como se organizan conceptos, como se sacan notas y se hacen resúmenes y eso ayuda mucho.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Cuando comenzó el programa hicieron una evaluación a todos nos fue muy mal ahora toas presentamos un ensayo muy serio, no importa que se corto

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

SI, Las lecturas son buenas, una aprende pero lo malo es que las respuestas hay que estar corrigiéndolas y eso es muy escuelero.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

El profesor que había al principio me gustaba bastante tenia mucha tolerancia se veía muy comprensivo luego se fue a estudiar y esotro es muy escudero.

8 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

Pues a mi me parece que el método del taller es bueno que le sirve a una para mejorar y que le muestren los errores que se cometen escribiendo, la tutoría sirve de mucho lo que pasa es que es muy corta

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa? A mi me fue regular, no me gustó la nota, me parece que el docente no valora el esfuerzo de una, quiere que escribamos como un profesional y apenas llevamos un año en la universidad, deben tener en cuenta que esta no es la única materia que nosotras vemos.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

Le quitaría que fuera tan escuelero que los profesores no corrijan tanto los cuadernos y las carpetas de trabajo, que no fueran tan estrictos en la evaluación de los trabajos finales

3

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

Esta materia es muy importante par un estudiante que hace su ingreso a la Universidad; uno no sabe que es lo que tiene que hacer apenas llega aquí. Me refiero a que los conocimientos sobre la lectura y la escritura que se imparten en la escuela secundaria no son suficientes para el ingreso a la universidad. Aquí aprende uno a pensar sobre el conocimiento, a entender textos muy complejos y organizar la información. Estar en la Universidad es saber presentar trabajos bien escritos, a mi la escritura me caía mal, me enfermaba saber que tenia que escribir. Ahora se que es posible. El programa es bueno

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

No solamente leo mejor si no que soy capaz de leer textos muy complejos. En los textos de enfermería se le complica uno la vida porque la mayoría de las veces no entiende lo que allí dice porque el cuerpo humano es muy complejo de describir. Saber organizar la información que un libro trae es determinantes para entenderlos. Ahora se leer para estudiar

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

El que no mejore la escritura no aprueba el curso, todos los estudiantes escribimos un ensayo muy original. Yo nunca creí que llegase el día en que yo escribiera un ensayo totalmente original Que sacaré una buena nota. Al profesor le gusto y por eso lo aprobó.

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del Lenguaje.
 Entrevista semiestructurada

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

Definitivamente si. Aprendimos a hacer resúmenes, a sintetizar escritos, reseñar lo que leemos, el sólo hecho de leer y escribir ayuda mucho.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa? Si se cumplió con el programa, no faltó ni un solo tema.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa? Las lecturas son muy buenas, interesantes, cuando había lectura en grupo se analizaban más cosas y todos aprendíamos.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas? Si, pero no por culpa del profesor, sino por culpa de algunos alumnos que preguntan cosas muy obvias, ya sabidas y entonces se repite mucho.

8 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa? El método es muy bueno porque consiste en corregirlo a uno y mostrarle los errores. El que no se corrija es porque no quiere.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa? Si me parece muy buena

10¿Qué agregaría usted a este Programa? Nada

4

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

El programa es muy bueno a mi me gustó porque una aprende cosa que yo no sabia. Una aprende a ser independiente a tener autonomía, a consultar en la biblioteca, a leer revistas de enfermería y aprovechar el tiempo en lo que a una le gusta. Yo he copiado una cantidad de cosas en el computador por que se que me van a servir.

2¿Considera usted que está leyendo mejor? Si, estoy leyendo mucho mejor porque los profesores nos enseñaron a no dejar cabos sueltos en la lectura en un texto no sobra nada y so es útil en el aprendizaje. Hay que saber tomar notas de lo que se escribe sino se pierde el tiempo; lo que no se escribe se le olvida a una.

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir? La escritura me ha dado siempre mucho trabajo, para mi es un sacrificio escribir una cosa que me van a revisar. Pero escribí el ensayo, a mi me dio mucho trabajo pero allí están los resultados. Creo que estoy redactando mejor en todas la materias.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio? En la lectura y la escritura de estudio esta la clave de todo en la Universidad. El curso le aumenta a una el buen nivel, pero hay que estudiar sino es muy difícil.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Creo que si. Aunque se ven demasiadas cosas y hay algunas que se ven muy rápido

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Leer siempre es bueno y esas lecturas a una lo hacen pensar y prepararse para la clase. Las respuestas siempre son muy interesantes con las cuales se recogen opiniones que sirven para conocer lo que piensa el estudiante y debatir en las clases.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas? El Programa es bastante motivador; a nosotros nos perjudico el cambio de profesor. Casi no nos podemos acomodar al nuevo profesor que se le veía el esfuerzo, pero el primero que había al principio, dominaba más el tema.

8 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa? A mi me pareció que el método es muy escolero, eso de estar revisando el cuaderno no es de la Universidad este es mi concepto personal.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa? No me gusta la evaluación, me parece que no es para la Universidad

10¿Qué agregaría usted a este Programa? Al Programa lo que le falta es tiempo. Porque a una le encuentran muchos problemas de escritura y el profesor no puede corregirlos a toda carrera.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada
5

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él? El programa de Comprensión y Producción Textual sirve mucho cuando no se viene con preparación a la universidad. Sobre todo si uno viene de un colegio donde se enseñaba poco como son los colegios comerciales. La mayoría de las niñas no quiere entrar a la Universidad y una le da mucho miedo fracasar en la Universidad.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

A mi me ha gustado siempre leer pero cosas de ficción ahora leo también informes médicos y cosas que le ayuden en la superación personal.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

Yo nunca había escrito nada que fuera mío y ahora me gusta escribir y algún día voy a contar las experiencias en un tratamiento. El cuidado en enfermería es muy variado y la experiencia hay que contarla. A las enfermeras nos hace mucha falta escribir.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio? Cuando no se tiene método de estudio esta una expuesta al fracaso escolar que es algo muy duro en la Universidad. Tener método le ahorra tiempo y eso es muy importante.

No faltó ni un solo tema.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa? Las lecturas que aparecen en el programa se hicieron todas y las contestamos en el cuaderno y luego hicimos las correcciones

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas? El Programa tiene partes monótonas, cuando le preguntan a una demasiadas cosas.

8 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa? El método es como cualquier otro bastante bueno Una comprende lo que pasa y puede volver a escribir y revisar los borradores.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa? Si, la evaluación funciona bien. En la primera lo cogen a una por sorpresa a las otras

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

ya se sabe a que atenerse. La última es muy buena sirve para mostrar los resultados

10¿Qué agregaría usted a este Programa? Al Programa así esta muy bueno yo no le agregaría nada.

6

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

A mi el Programa me encanto porque se encarga de decirle que esta en la universidad y que aquí la lectura y la escritura es diferente y te prepara para ese reto. En esta universidad el primer año es definitivo. Si una logra pasar el primer año ya coge el ritmo del estudio y termina la carrera. El programa es bueno por te enseña a estudiar por tu propia cuenta y eso significa autonomía.

2¿Considera usted que está leyendo mejor? A mi me ha gustado leer mucho; desde pequeñita me crearon el habito de la lectura. Pero sólo leo la prensa, nunca leía libros de estudio ahora me parece interesante y muy beneficioso por que se prepara una para más adelante. Los conocimientos nunca sobran.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

La escritura no ha sido la preferida, realmente escribo muy poco y no lo hago por que cuando escribo lo hago mal. Pero a pesar del miedo a hacer el ridículo yo en estas clases escribo y me gusta que los profesores de escritura me corrijan. Puedo redactar escritos cortos.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

El Programa es bastante bueno en el estudio porque la mayoría de los que llegamos aquí a enfermería no nos imaginamos que nos espera. Los libros de Medicina y Ciencias son bastante enredados y el que no sabe estudiar le va peor. La clave es leer y escribir inteligentemente.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

Yo creo que al Programa no le faltó ningún tema, todo lo programado se dio

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Son muy interesantes, leímos algunos apartes en clase y otras partes lo hacíamos individualmente. Obligan a que se prepare la próxima clase.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

Es un curso completo cuando se termina un tema se comienza otro. Todo esta muy bien programado. Un Programa de lectura donde no se leyera seria muy incoherente. Y cuando uno lee es bueno, es lo mejor escribir sino se le olvida.

8 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa? El método es bueno aunque a mi me gustaba más el profesor que se fue para España. ÉL que lo reemplazo no, el era más paciente y considerado.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa? La evaluación del principio es buena, pero después me parece que sigue siendo muy exigente. Una no ha terminado de comprender los errores cuando ya le están calificando malo otra vez y eso de revisar los cuadernos y los borradores no me gusta, hay que tener más confianza en los estudiantes.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

Le faltan más talleres y ejercicios. Las clases van muy rápido una no tiene tiempo de asimilar lo que aprende, debería haber más tutorías.

7

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

El Programa de lectura y escritura sirve mucho cuando estas en la Universidad. Uno no sabe que le va a parar en la Universidad y el Programa lo mete y la da herramientas como la lectura de textos de enfermería y escribir informes con buenos argumentos

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

Estoy leyendo más y mejor. Porque yo casi no leía nada porque no tenía la costumbre, Ahora tengo la constancia para disfrutar de la lectura en varios libros de salud que es lo que más me interesa. Lo otro es lo complejos que son los libros de enfermería; ya he leído varios capítulos y lo he podido organizar con las putas de la clase de comprensión y producción textual.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

Estoy escribiendo mejor pero aun no estoy a la altura de lo que se necesita soy capaz de escribir pero me da mucho trabajo, cometo errores y me toca corregirlos varias veces. Me da mucha seguridad saber que los escritos se planifican, se textualizan y corrigen hasta corregir una escritura a satisfacción.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

Estar en la Universidad requiere preparación Las pautas para estudiar son muy importantes, aprendimos a hacer fichas de trabajo, resúmenes, la reseña ayuda mucho a la interpretación textual; el saber aclarar definiciones, interpretar textos y a escribir ensayos.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

S hicieron falta temas no estaban en el Programa que estudiamos en un comienzo. Todo lo que se comprometieron a dar fue tratado en su momento.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Todas las lecturas me gustaron mucho. Si desarrollaron el Programa porque hacían una ambientación al tema que el profesor iba a explicar. Las respuestas que los estudiantes daban aportaban la opinión de los estudiantes pero la discusión era otra cosa y los conceptos resultaban ser otros

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

El Programa es bastante variado se mantiene el interés por la clase, hay lectura discusión talleres para ejercitar en la casa.

8 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa? Nosotros tuvimos dos profesores el profesor 1 y él 10 ambos muy buenos con mucha paciencia. El taller es muy bueno.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

Si, la evaluación no le gusta a nadie, que le digan los errores no es muy agradable que digamos, pero si hay errores hay que decirlo duélanle a quien le duela.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa es muy corto. Somos capaces de leer y escribir mejor pero nos falta mucho para estar en la Universidad.

8

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

El Programa ha significado mucho porque en él aprendimos mucho de los dos docentes que lo dirigieron. La lectura es algo muy duro cuando se trate de leer ciencia con mucha más razón escribirla. Cuando se busca aprender de la lectura las cosas son más complejas de lo que uno se imagina cuando esta en la secundaria.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Leo mejor porque me doy cuenta de los errores que cometí cuando leímos y escribimos el primer texto, es cuestión de ver los exámenes, las conclusiones son más que evidentes

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

Escribir es algo más complicado todavía pero creo que el curso es más sobre escritura que sobre la lectura, pero si uno aprende a escribir bien podrá leer mejor. En este curso siempre se esta escribiendo y se lee para escribir

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

Todo gira alrededor de esa necesidad. Si sabes leer y escribir sabes estudiar. El resto es hacer las cosas como te dicen. Eso es todo las técnicas de estudio son en el fondo técnicas de lectura.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Creo que hacen falta más ejercicios de ortografía, talleres de redacción

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Leer siempre es bueno, las lecturas son muy bien escogidas. Las lecturas sirven para ambientar las clases. Al principio las lecturas no se hacían en la casa y los estudiantes colocaban unas respuestas mínimas que tampoco se corregían, hasta que se comenzaron a revisar los cuadernos y las carpetas de trabajo.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

El Programa no tiene partes monótonas es muy variado y activo. La monotonía es producto de la repetición y en estas clases no hay lugar para eso

8 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

El método es el escrito. En las clases siempre se esta escribiendo y corrigiendo textos y con la escritura no hay de otra para aprender que estar corrigiendo.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

Con la evaluación no esta de acuerdo nadie. La evaluación es un mal necesario a nadie le gusta ser evaluado. Si se le pregunta a un estudiante sobre la evaluación dirá que la quiten y nunca estaremos de acuerdo con la nota final.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa se termina muy pronto antes de que se cumplan las aspiraciones de los estudiantes se cumplan. Se necesitan más talleres y ejercicios.

9

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

A mi me gustó mucho el Programa porque yo no tenia ni idea de lo que era leer y escribir en la Universidad. Lo que aprendí es que es muy diferente porque se trata de aprender a conseguir conocimientos y eso no es fácil. Leer para investigar y luego escribir.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

No solamente estamos leyendo mejor sino que sabemos leer para aprovechar en el estudio y no fracasar académicamente. Eso es muy frecuente en esta Universidad en donde los profesores son muy exigentes.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

La escritura no ha sido mi fuerte. Siempre he tenido dificultades para escribir. Pero hice el trabajo final y lo aprobé con la nota que para mi es buena.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

El estudio es muy duro y aquí se retira más de un estudiante porque los profesores son muy exigentes en sus evaluaciones no tienen en cuenta las circunstancias académica en que venimos los que llegamos a estudiar aquí. La materia es muy buena para aprender a estudiar.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Si se cumplió con todo el Programa tal como estaba previsto en el principio

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyen al desarrollo del Programa? Las lecturas obligatorias son de estricto cumplimiento son muy interesantes, recogen la opinión de los estudiantes y luego se discuten con el profesor.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

El profesor 1 es muy bueno tiene más método y escucha más a los estudiantes y tiene en cuenta las opiniones y es muy comprensivo. El profesor 10 es otra clase de docente el es más estricto con la calificación y tiene menos en cuenta los estudiantes, aunque es muy bueno tan bien.

8 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa? El método es excelente. A mi no me parece desagradable. El que se equivoca hay que corregirlo sino sigue con los mismos errores y fracasa

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa? Me parece que esta bien aunque hay que advertir que nunca estaremos de acuerdo con ninguna evaluación. Las notas que calificaron los trabajos finales son muy bajas.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

Debería de haber comprensión y producción textual 3 porque dos semestres se pasan volando.

10

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

Lo que ha significado en mi vida el Programa es que gane el semestre no me tocó habilitar ninguna y todo gracias a que la materia sirve mucho para asistir a las clases en la Universidad

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

No solamente estoy leyendo mejor sino que antes no leía, me parecía muy ridícula la lectura, ahora veo su importancia

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

La escritura era lo peor, ni siquiera lo intentaba, no sabia escribir

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

Estudiamos en la universidad porque se lee y se escribe la lectura y la escritura no tienen sentido en la universidad si no es con ese objetivo

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

A él Programa no le faltan temas. Así esta bien.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Si las lecturas son buenas lo malo es que son obligatorias y están calificando las respuestas y corregir siempre es un problema

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

El Programa es entretenido porque es muy activo

8 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa? El método empleado por los profesores es el de ayudarlo a uno mostrarle los errores eso esta bien si a uno nadie le dice nada una cree que esta bien

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa? La evaluación es muy injusta las notas son muy bajitas

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada
El Programa esta bien así.

11

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

El Programa a mi me parece bueno así como esta, allí yo aprendí mucho. La lectura y la escritura siempre han sido duras para mí. Es algo que yo rechazaba en el colegio donde yo estudiaba.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Yo estoy leyendo mejor, aunque me falta más nivel de lectura, todavía me cuesta mucho leer sobre todo porque no tengo la costumbre. La diferencia está en que ahora tengo más recursos para leer.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

La escritura me gusta más, a mi me gusta escribir cartas y las cosas de la Universidad una se ayuda mucho cuando apunta lo que lee. Yo nunca había escrito un ensayo y ahora o hice. Todavía me falta más ortografía.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

El Programa te ayuda sobre todo en el estudio. La Universidad es muy exigente una no se imagina lo que lo espera aquí. Y esta materia te dice que se aprende de la lectura y comienzas a tomar notas y a organizarlas bien sino estas perdida

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

El Programa no fue total porque a mi me falta mucho por aprender, falta por lo menos un semestre para mejorar

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

En el Programa se lee bastante porque es una materia para aprender a leer y a escribir los textos hacen que una piense en lo que se va a tratar en la próxima clase, las lecturas son para trabajar en la casa.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

El Programa es variado no repite tema todos son muy distintos y una va mejorando.

8 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

Los profesores dicen que la clase es un taller y esa es la verdad se escribe mucho y se esta corrigiendo constantemente.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

La evaluación siempre es un problema los jóvenes de hoy no estamos dispuestos a que se califique el trabajo y le digan que esta malo, eso le duele a una.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa es muy corto dos semestres se pasan volando y los errores que una trae de la secundaria son muchos

12

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

La materia es buena porque a uno le sirve la evaluación para ser conciente del bajo nivel en lectura en escritura que uno trae de la secundaria. Te muestran que la lectura y la escritura son diferentes en la Universidad, los libros son muy abundantes y complicados y escribir aquí tiene su cuento.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Si estoy leyendo mucho mejor, por lo menos ahora entiendo de lo que se trata, antes si no entendía no leía. Ahora estoy viendo como domino los métodos de lectura

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

Si estoy escribiendo mejor, antes no escribía sólo copiaba. Me sigue haciendo falta más ortografía y hay que investigar para tener que decir en los escritos. Ya escribí un ensayo

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

Leer y escribir para estudiar de eso se trata esta materia. Las técnicas de estudio, lectura y escritura ayudan a salir adelante en el semestre

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

En la evaluación que hicimos con los profesores quedó claro que se cumplió con todos los temas³⁵ y en todos se hicieron los correspondientes ejercicios.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Son lo mejor que tiene el Programa están muy bien escogidas, le sirven mucho a uno para saber que va pasar la próxima clase y poder participar en la discusión.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

Hay buena motivación por que los temas son útiles y variados

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

La prueba diagnostica hace que uno se de cuenta de la situación y uno se preocupa mucho, pero después ve que es por ayudar y el que quiera corregirse logra aprender y tener una buena nota

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

La evaluación es muy aceptada cuando no es una nota que va para registro académico y uno no se juega nada.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa va bien, así como está

13

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

La materia de comprensión y producción textual aporta mucho en la formación de uno como estudiante que es. Poder leer y escribir mejor es algo que te ayuda.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

³⁵ Evaluación de la oficina de relaciones docentes de la Universidad

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

Yo no leía nada, ahora me rinde más. Por lo menos saber que es lo que una lee porque antes yo leía y no se me quedaba nada en la cabeza. Las lecturas en la universidad son muy extensas y allí se muere una.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

La escritura a mi me da más trabajo pero ya lo estoy haciendo, me he ido atreviendo y he cumplido con todas las evaluaciones, escribí el ensayo y aprobé la materia, cuando me dijeron que nos iban a enseñar lectura y escritura me previne pero ha servido participar.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

La utilidad más importante de la materia es la lectura y la escritura de estudio.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Si al Programa no le faltó nada, se dieron todos los temas

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Las lecturas son muy buenas, aparentemente son muy largas pero después de leerlas aprende a valorarlas y lo hacen trabajar a una en la casa.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

La materia siempre contó con un buen ambiente los profesores que la dieron conocen muy bien la materia y tienen mucho método y paciencia.

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

La materia como taller funciona porque la forma como una aprende es de sus propios errores

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

Para nada. La evaluación en todas las circunstancias tiene que tener en cuenta las circunstancias y el nivel de los estudiantes

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa así está bueno, no hay que quitarle ni agregarle nada.

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

El Programa me aporato mucho, yo estaba muy desubicada, sólo sabia que había entrado a estudiar enfermería y no tenia idea de la lectura y la escritura.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Antes no leía nada me pasaba la vida en el colegio sin intervenir en nada. Me parecía que podía correr muchos riegos, entonces así cumplía con todo lo que me tocaba.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

Lo que me ha parecido más duro en la vida de estudiante es la escritura si no escribes nunca te castigan porque no te pueden pro bar nada. Allí no hay testigos. Los textos que me han hecho escribir los profesores realmente son los primeros y me dejan muy tranquila.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

Las técnicas más apropiadas para el estudio son la lectura y la escritura, sin eso no podes hacer nada. Yo no sabía sino copiar y eso en el colegio pasa pero en la universidad es un problema que te puede hacer perder la materia. Aquí los profesores leen lo que escribe y te hacen críticas muy duras.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

El Programa se desarrollo en todas sus parte no faltó nada

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa? Al principio me pareció que eran muy largas, nos vamos a pasar el tiempo leyendo dije. Las lecturas sirven para una leer en la casa y preparar las clases.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

La materia es una clase muy activa siempre se esta escribiendo algo los temas son muy variados

8 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa? El método de los profesores es muy personal. El profesor que se fue para España me parecía muy bueno, me gustaba las cosas que decía, te escuchaba y eso es muy importante. El profesor 10 que lo reemplazo es muy bueno sabe mucho

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

pero es muy exigente con los textos y no escucha las explicaciones de los estudiantes.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

La evaluación es lo única que tiene malo. La calificación es muy bajita. No se valora el esfuerzo de los estudiantes, nosotros no teníamos bases y antes estamos haciendo mucho

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa debe ser más largo, dos semestres es muy poco para enfrentar tanto problema.

15

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

Así como va la materia va bien, en la Universidad la cosa es bastante fuerte con el estudio y nosotras no estamos acostumbradas a tanto compromiso académico, todo basado en lecturas muy pesadas y escribiendo informes.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Yo escribo mejor aunque reconozco que todavía me falta mucho para decir que leo bien y escribo como los profesores, que ya no necesitan estudiar.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

La escritura es lo más pesado, cometo muchos errores, pero escosa de paciencia yo me corrijo y me va saliendo un buen texto.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

Todo Lo que se estudia en esta materia te sirve para las otras. Los profesores exigen más nivel académico y si no sabes estudiar se reamentan las desventajas y puedes perder el semestre.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

El Programa se desarrollo por los profesores de manera completa no faltó nada

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

Las lecturas obligatorias ayudan mucho están muy bien seleccionadas. Los cuestionarios sirven para preparar las clases que siguen. Sin las lecturas no podría haber discusión.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

La monotonía de la materia está en que te demuestra que no sabes leer ni escribir y so es muy duro.

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

A mi me gustaría que le quitaran la evaluación, como en la secundaria los exámenes son más suaves, uno estudia y a final, no tienen que decirle que debe habilitar la materia.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa? Es muy injusta. Yo no aprobé la materia porque el ensayo no le gusto a el profesor

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

No le agraria nada, pero le quitaría la evaluación.

16

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

El Programa ha significado mucho para mí. Porque la Universidad recibe muchas personas todas las que le soliciten la matricula, pero lo difícil es mantenerse en ella con buen rendimiento académico. Esta materia te ayuda a ubicarte en la Universidad. Sobre la complejidad de los temas que hay que leer lo complicado de la escritura. Usted se siente en la Universidad porque esta asistiendo a un curso de Comprensión y producción textual.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Estoy leyendo como corresponde a un estudiante universitario con capacidad para aprender de textos complejos.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

Allí no me han funcionado las cosas como a mi me gustaría, tengo muchas dificultades en escritura ya se que tengo que hacer para escribir mejor pero

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

debo practicar mucho con la finalidad de escribir mejor. El que escribe bien publica lo que escribe.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

El estudio en enfermería es bastante exigente y esta materia ayuda a uno a leer materiales muy pesados. En esta materia aprende a hacer resúmenes, a sintetizar textos. Aprende uno a hacer fichas de trabajo y a tomar nota de las clases. Eso no lo enseñan en la secundaria y cuando uno llega aquí está sin ningún recurso

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Lo que primero dijo el profesor es que en esta clase íbamos a mejorar sustancialmente en la lectura y en la escritura y eso se cumplió y no hizo falta ningún tema.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Las lecturas son lo mejor que tiene el curso. En ellas se conocen materiales que te ayudan mucho como aprender a pensar y sobre la lectura. Si no se leen no puedes participar de las preguntas que el profesor va a hacer en la próxima clase.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

El Programa mantiene la motivación en todo momento porque los temas de los que trata sirven mucho y no se repiten, al principio vas leyendo y escribiendo cosas muy fáciles y luego te tocan las más difíciles, entonces no disminuye el interés

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

La evaluación y la permanente corrección es un buen método, lo que pasa es que mientras uno aprende, los profesores le encuentran muchos errores y uno le gustaría que de una aprendiera a escribir sin tener que pasar por tanta corrección.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

La evaluación es buena pero muy dura.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

Al Programa no le falta nada. Ero si hay un problema y es que el curso es muy grande y las tutorías no alcanzan para todos. Lo otro seria que el Programa es corto

17

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

El Programa es de lo mejor, antes no contábamos con esta materia y muchos compañeros fracasaban en el primero y el segundo semestre que es donde se quema la gente. Ahora esta materia ayuda a que los estudiantes les resulten mejor.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Porque leo mejor estoy aquí en el tercer semestre ya no me desespero como las ves pasadas en que no sabia que hacer cuando todos los profesores exigían que una estudiara con atención la materia que ellos dictaban. Si leo mejor porque en el curso he aprendido a corregir muchos errores, yo era una que me desesperaba ante un texto de enfermería porque no sabía que había que hacer

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir? Ahora escribo y ahora hay que escribir más, porque la educación está cambiando todas las materias hay que complementarlas con lecturas y de todas las lecturas hay que escribir.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

En el Programa de enfermería debe de haber más coordinación para escoger las lecturas y las cosas que uno tiene que escribir. La materia se vuelve importante porque uno la necesita para todas las otras materias, pero ahora no todas somos concientes de eso.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

El Programa cumple con lo que se comprometió y da mucho más en el sentido en que los profesores trabajan mucho están pendientes de los estudiantes y te están ayudando siempre.

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa? La materia donde más se lee es la de comprensión textual. Porque uno aprende a leer bien, leyendo y escribiendo sobre lo que lee. Si no se lee no se puede participar en las discusiones y en la clase.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

El Programa no se vuelve monótono porque es muy variado y lo que se aprende sirve de mucha utilidad en todas las materias.

8 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa? El método es muy bueno porque a una se le pide que escriba y cuenta con profesores que lo están corrigiendo los errores.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa? La evaluación siempre es un tema difícil; a mi me calificaron bien el ensayo pero hay otras niñas que no les gustó la nota que les colocó el profesor

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa es muy bueno así como esta, hay que hacer más talleres y dividir el curso para que no seamos tantos estudiantes.

18

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

El Programa de lectura y escritura es bueno, porque la lectura y la escritura es lo más importante en la Universidad y en esta clase se aprende a escribir de la manera más digna. Una no puede escribir cualquier cosa y aprender a fundamentar lo que se escribe es un proceso difícil porque hay que investigar para que lo que escrito sea serio.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Estoy leyendo mejor. La evaluación que yo presente fue un desastre. En ella se demostró que no sabíamos leer y escribir textos de nivel universitario.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

Yo escribí un ensayo sobre el cuidado en enfermería en todas las etapas de la vida y creo que allí se marca la diferencia.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

La validez del Programa tiene sentido en la medida en que lo que una aprende en lectura y escritura le sirve para aplicarlo directamente en las otras materias

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Si, los temas que estaban programados y las evaluaciones se cumplieron.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Las lecturas hacen parte del Programa; como una no está enterada de nada de lectura y la escritura, las actividades que hay que hacer en la casa las cumplen la mayoría y sobre las respuestas se discute en las clases.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

La clase es muy agradable porque es activa y variada.

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

El método de la evaluación es bueno porque a una le muestra los errores pero no todas las veces son tan comprensivos los profesores y hay niñas que no les gusta ese método.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

Es precisamente el punto central, cuando es para corregir los errores de una pues me parece bien pero cuando la nota va a aparecer registrada en secretaría académica entonces no.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa está bien así. No le agregaría nada.

19

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

El Programa ha significado en todas las materias que nos han enseñado en este semestre porque en todas leer y escribir es cuestión básica.

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

La forma como yo leía era bastante mala porque no tenía método de lectura, no me gustaba tomar notas y no apuntaba nada de lo que leía, era como si no leyera. Nada se me quedaba en la cabeza.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

La escritura era peor, cuando yo tenía que escribir algo que me pedían en el colegio si no tenía de donde copiarlo pues no lo escribía. Ahora escribo cien por ciento por que ya lo he logrado en varias materias. Yo todavía cometo errores pero ya se que todos los cometemos y hay que corregirlos.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

Sin el Programa de comprensión y producción textual el estudio es pura memoria. Una aprende a pensar en la lectura y la escritura

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Se cumplió con la totalidad de los temas previstos en la programación que nos dieron en el comienzo de semestre.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Una de las mejores cosas del curso son las lecturas que una fotocopia, sería mejor si se hicieran en grupo. Las respuestas son muy diferentes en cada una de las estudiantes y allí los profesores

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

Cuando a mi me dijeron que me iban a enseñar a leer y a escribir me sorprendí y pensé que era un relleno, pero después entendí su importancia. La materia no es monótona porque se hacen varias cosas que son útiles para el estudio

¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

Todos creemos que sabemos escribir pero hasta que una no escribe y hay un profesor que le muestra los errores y eso es la base de todo.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

La evolución es buena, pero es que nosotras no estamos acostumbradas a ser evaluados y los estudiantes no estaremos de acuerdo con la nota en los exámenes

Anexos y documentos
 Grupo de Ciencias del Lenguaje.
 Entrevista semiestructurada
 10¿Qué agregaría usted a este Programa?
 Nada déjenlo así como está.

20

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

Yo he participado muy bien en el Programa de escritura, nunca había escrito nada y ahora escribí un artículo, una intervención seria, yo el ensayo lo investigué y lo corregí varias veces como se debe.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Estoy leyendo mejor porque estoy estudiando bien, siento que todavía tengo muchas fallas en el método de estudio. Ahora estoy más organizada.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

Si escribo mucho mejor y comprendo que no se es enfermera si no puedes escribir sobre enfermería, sin hacer informes y que todo el mundo lo lea a una. En esta profesión los temas son muy variados.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

El Programa te enseña que para estudiar se requiere método y hasta que una no lo ponga en practica le va mal porque en la universidad se necesita mucho método.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

El Programa cumplimos con todo lo programado en la iniciación del curso y las evaluaciones y todo. Los profesores le aumentaron a al Programa las asesorías

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa? Al principio me pareció que estaban por de mas, pero eran fáciles y aportaban mucho a la discusión en clase.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

Cuando estaba el profesor 1 era mejor el tenia mejor método y las clases eran más entretenidas y yo le entendía mucho; el otro profesor es bueno pero una no deja de comparar.

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

El método es excelente, se hace la evaluación en donde le dicen a una la cantidad de errores. Ahora se trata de corregirlos, hasta terminar en un ensayo esta muy bien hecho.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

A mi me han calificado muy bien la materia. Hice bien el ensayo, yo nunca había escrito uno. Y ya aprobé la materia.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

Las cosas siempre se pueden mejorar, pero el Programa esta bien así.

21

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

A mi me ha ido muy bien en esta materia, siempre me ha gustado la lectura y la escritura pero sólo había leído artículos de superación que a una le sirven mucho en la vida.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Ahora leo mejor soy más conciente de lo que leo y lo que escribo. He leído artículos científicos como los que aparecen en las revistas de enfermería soy capaz de aprender de ellos y consultar varios artículos con diferentes puntos de vista en Internet.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

Ahora somos capaces de hacer informes en enfermería eso es muy común, aspiro a escribir mis experiencias cuando ya pasado el tiempo.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

A mi me ha servido de mucho porque al principio no sabia organizar la información que encuentra una en un texto de un libro o en una revista o información bajada de Internet. Para estudiar se necesita método y organización.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

Creo que se cumplió con más de lo prometido en el Programa, con las asesorías que son muy útiles y las evaluaciones.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Constituye un aspecto muy positivo: en un Programa de lectura hay que leer y leer sobre la lectura de tal forma que allí uno se da cuenta de que significa leer realmente y lo que hay que hacer para escribir bien.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

El Programa no tiene partes monótonas, si se aburre es por que no le gusta leer y escribir y entonces para que vino a la Universidad, cómo va a estudiar.

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

El método es muy importante porque una se da cuenta de cómo se hacen las cosas. El profesor califica la escritura y le dice donde se equivoca

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

La evaluación en algo que nunca deja satisfecho a ningún estudiante, a mi me parece bien pero se de niñas que no están muy contentas con la nota que les dieron.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa así esta muy bien, Así les dio resultado.

22

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

Esta materia significa mucho para mí. En toda mi vida he tenido problemas con la lectura y sobre todo con la escritura. El Programa es ideal para enfrentar y ayudarse en esos problemas. Porque para yo llegar a la Universidad he tenido que pasar por muchas cosas y una no esta preparado.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Nunca me propuse leer bien me pareció que era un requisito para estudiar pero no muy importante, cuando llegó a la Universidad en este curso reconozco su importancia. Ahora leo mejor por que lo hago, estudio a partir de la lectura.

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

La capacidad para escribir es determinante en enfermería en todo, desafortunadamente apenas lo comprendí cuando llegue aquí a la universidad.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

La lectura y la escritura son la base para el que estudia y si eres mal lector, sino sabes lo que estas leyendo entonces no estas estudiando. Si escribes lo que aprendes con tu propio lenguaje es porque ya aprendiste. Lo que se aprende en esta materia se aplica en el estudio.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

El Programa es largo, en todas las clases se ve algo distinto, el Programa es muy variado pero se vio todo.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Las lecturas son un poco abundantes y largas pero aportan mucho a la discusión.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

A mi no me parece, por que está clase es muy activa, siempre estas haciendo algo diferente, lo que pasa es que la gente se queja mucho. Los profesores están muy bien conocen el tema y explican mucho. Tienen mucha paciencia con todas.

8 ¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

El método del taller es muy bueno. Hay que escribir y que a una le corrijan lo que hace. Por eso es importante que los cursos no sean tan numerosos

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

Si, la evaluación fue muy dura sobre todo porque no estábamos acostumbrados a hacer ensayos, pero si el profesor no exige nadie había hecho nada.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

A la materia hay que quitarle gente para que los cursos no sean tan llenos de gente y el profesor pueda ayudarles a todos.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada
23

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

El Programa esta muy bien fundamentado por que conocen los errores de los estudiantes y te hacen concientes de ellos en la primera evaluación. Uno cree que sabe leer y escribir pero cuando le colocan una lectura de las que se suele leer en la Universidad y escribir sobre ella un párrafo con todas las exigencias académicas entonces se manifiesta nuestra ignorancia en lectura y escritura

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

No solamente leo mejor sino que leo más cantidad, sobre todo lecturas de estudio que son las que importan a la hora de estar aquí en la universidad.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

La capacidad de escribir es la más importante. Cuando se trata de estudiar. Yo nunca había escrito nada y escribir con argumentos, investigando y sustentando lo que se dice. La prueba final en la que se construye un ensayo bien escrito lo dice todo.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

Las técnicas de estudio es algo que uno no trae de la secundaria. Sin ellas es imposible salir adelante en la Universidad. Cuando descubriste que lees muy mal y la escritura no está a la altura de la universidad te corresponde tener esta materia como lo más importante. Leer para aprender y escribir para presentar los trabajos que los profesores te exigen.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

El Programa es muy extenso, pero se cumplió todo, con las evaluaciones y los talleres que se prometieron.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Las lecturas también hacen parte del Programa, son bastantes y tienes que estar haciendo las lecturas en la casa y contestando los cuestionarios para poder participar y entender las clases.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

El Programa es muy motivador nunca decae el interés por la importancia de sus temas. El curso es práctico. Hay participación.

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

El método empleado por los profesores es el taller en donde se esta en permanente corrección y explicándose porque te equivocas.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

En general la evaluación en la Universidad es muy exigente. Los estudiantes que llegamos hoy en día de la secundaria no sabemos que es eso. Cuando pierdes una evaluación estas perdiendo la materia.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

Al Programa hay que agregarle más talleres quitarle gente a los salones y darle más tiempo, es demasiado corto.

24

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

El Programa de comprensión y producción textual constituye una ayuda para todos los estudiantes que entramos a la Universidad. Las estudiantes no traemos bases en lectura y en escritura.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Es que yo no leía nada ahora leo las cosas de la academia y lo que corresponde a trabajos de investigación y consulta a la biblioteca y en el computador.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

Mi capacidad de escribir está mejorando notablemente, yo nunca había escrito un ensayo hasta que se llegó el día en que me tocó escribir uno. Al principio me preocupe en la escritura siempre me equivoco y los ensayos son lo más difícil. El ensayo me quedo muy bueno a el profesor le gusto y le puso buena nota.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

Sin está clase la mayoría de los que estamos en el primero y el segundo semestre no sabríamos que hacer con tanto que estudiar.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

El Programa es bastante largo, hay aquí muchas actividades siempre se esta leyendo y escribiendo. Se desarrollo en su totalidad.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Las lecturas contribuyen de manera definitiva al desarrollo del Programa porque hacen que nosotros los estudiantes estemos leyendo sobre la lectura y la escritura. Sin esas lecturas no se daría la discusión y muchas explicaciones.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

El Programa no tiene partes monótonas porque es muy activo y siempre se está haciendo lecturas o corrigiendo los textos que los profesores han solicitado.

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

El método empleado por los profesores es el de la evaluación permanente es muy bueno porque te señalan los errores y vas cogiendo confianza y entonces mejoras.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

La evaluación es muy escuelera, eso de revisar los borradores y el cuaderno con las respuestas haber si uno la ha corregido no se ve bien en la Universidad. En la última evaluación se calificaron varis ensayos con notas muy bajitas.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa tiene que corregir más ese asunto de la evaluación porque hay muchas personas inconformes.

25

1¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

El Programa es bueno porque tiene gran utilidad en el estudio universitario. Si no lees y sabes escribir no se puede salir adelante en la Universidad sobre todo

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

si estudias enfermería. Los temas de salud son muy enredados y sino los sabes organizar fracasas.

2¿Considera usted que está leyendo mejor?

Yo estoy leyendo mejor porque ahora entiendo lo que leo cuando se trata de textos de estudio que era los que me daban trabajo por la cantidad de información que están manejando.

3¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

Con las bases que uno trae de la secundaria es imposible escribir bien, es necesario que a una le digan como se organiza un texto ara que lo lean como algo serio.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

El estudio sin el conocimiento suficiente de la lectura y la escritura, No hay método de estudio por bueno que se presente que puede prescindir de la lectura y la escritura. El curso se hace ara aplicarlo en todas las materias.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

El curso de lectura y escritura es bastante largo pero es muy activo y variado.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Lo mejor del Programa formativo lo constituyen la diversas lecturas que se hacen antes de cada clase. Hay que contestar una preguntas de comprensión de lectura y escribirlas en los cuadernos de trabajo para poder participar en clase.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

No, el Programa tiene actividades muy variadas

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

El método del taller de escritura ha sido muy bien sustentado por el profesor 1 siempre se insistió sobre él como la manera de lograr las habilidades para leer y escribir.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

La evaluación es buena, si los profesores no calificaran duro, los estudiantes estudiaríamos.

10 ¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa de comprensión y producción textual requiere más tiempo. Dos semestres no son suficientes para un problema tan grave de la educación colombiana.

26

1 ¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

El Programa me favoreció mucho porque yo no tenía bases en lectura y en escritura.

2 ¿Considera usted que está leyendo mejor?

No solamente estoy leyendo mejor sino que aprovecho mucho más la lectura para mi estudio.

3 ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

La escritura es muy difícil a mí me gustaría aprender más, los dos cursos le dan mucho método y al final lo hace realidad.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

En el estudio si me ha servido y mucho porque pro que e ubica en lo que es estar en la Universidad; en la complejidad de aprender de las lecturas que todas las materias tratan. Esta materia te ayuda en el estudio.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

El Programa se desarrollo en su totalidad con sus lecturas y los exámenes.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Las lecturas que tiene el curso son muy buenas. Te dan claridad sobre los diferentes temas relacionados con la lectura y la escritura. También con la forma en que se debe estudiar.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

Las clases son muy activas y variadas.

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

El método empleado por los profesores es el taller en donde una escribe, investiga y se corrige los errores que comete.

9 ¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

La evaluación si es un problema. A una le parece que el trabajo que una hace esta muy bien y los profesores son exigentes con la calificación.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

Dos semestres parecen bastante largos y se necesitan más talleres y practicas porque lo que hay que escribir en enfermería es muy complicado.

27

1 ¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

Yo participe muy bien, en esta clase me ayudaron mucho. Porque cuando una llega a la universidad no sabe lo que le espera. La lectura es una actividad académica muy seria en un medio bastante exigente. La escritura es mucho más difícil y hay que escribir porque si no participas en las clases es como si no existieras, sino escribís no puedes ser evaluado en ninguna materia.

2 ¿Considera usted que está leyendo mejor?

Estoy leyendo mucho mejor y lo que más me gusta es que con los talleres de escritura estoy aprovechando más lo que leo. Antes yo no recordaba lo que leía porque era muy desorganizada

3 ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

En la parte de escritura me siento muy bien. Escribir era algo que o hacia muy poco y siempre con el miedo de que me iba a equivocar. Ahora tengo más seguridad

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

En el estudio radica el éxito de este programa porque a partir de lo que una aprende lo puede aplicar en el estudio de otras materias.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

SI, se cumpla con la totalidad del Programa no se faltó a ninguna clase, cuando se fue el otro profesor se reemplazo por una nuevo y el programa siguió.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Las lecturas que se dejaban como tareas y que había que hacerlas en la casa.

Me gustaron mucho porque lo introducían a una en el tema y en los problemas que tiene la lectura y la escritura universitaria.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

El Programa esta bien planificado, los profesores tienen una programación y van cumpliendo con ella. Las actividades son variadas y muy activas.

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

El método del taller funciona bien, porque se parte de identificar los errores que una comete en lo que escribe, hasta que logra un buen escrito.

9 ¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

Me parece bien. Los ensayos los calificaron con mucho rigor pero si a los estudiantes no nos exigen entonces dejamos las cosas así.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa debe de ser más prolongado y sin cursos tan numerosos.

28

1 ¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

No a todos los profesores les gusta ser evaluados pero eso es muy sano. El Programa es bueno porque se necesita. Aquí llegamos sin saber leer ni escribir en el nivel universitario.

2 ¿Considera usted que está leyendo mejor?

Ahora leo mucho mejor tengo que reconocerlo. Cada día los textos en enfermería son más complejos y leerlos cuesta esfuerzo y conocimientos

3 ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

La escritura es el éxito de este curso, la primera evaluación demostró que no sabíamos leer y la última demostró lo contrario. Con eso lo digo todo.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

Está es un materia fundamental en el estudio el fracaso o el triunfo en la Universidad depende de la aplicación de las habilidades en la lectura y la escritura en el desarrollo académico.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Al principio el profesor 1 dio un Programa muy completo, íbamos bien cumpliendo paso a paso con él. El otro profesor lo siguió hasta terminarlo.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Las lecturas aportan autonomía obligan a pensar sobre la lectura a desarrollar sus propios puntos de vista Se participa en clase y eso esta bien porque uno se compromete eso sirve en la formación académica.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

El estudio no es monótono cuando uno aprende y esta interesado en aprender. También depende de los profesores. Hay unos que les gusta mucho la clase magistral y no dejan participar en la clase de escritura si no participas no aprendes.

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

Bastante bueno. Uno tiene que enfrentar sus propios errores. Los profesores lo decían constantemente el taller es un lugar de trabajo y así es como uno aprende.

9¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

La evaluación es dura. A le gusta que lo evalúen mal. Pero muy pocos se preguntan cuantos errores cometieron.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa es muy bueno así como esta. En la forma como lo desarrollaron fue un éxito.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada

1 ¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

Para mi ha significado mucho por el Programa sigo aquí en la Universidad y si Dios me ayuda voy a ser una buena enfermera. Cuando una llega aquí no sabe lo que le espera. Veníamos muy mal acostumbrados de la secundaria con lo de los logros académicos y la Universidad es otra cosa.

2 ¿Considera usted que está leyendo mejor?

La lectura es un oficio básico en la Universidad aquí tomas conciencia de eso. Ahora me rinde más leer.

3 ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

La escritura es algo más exigente. Saber escribir es algo muy serio y eso es lo que una prende en este curso.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

El curso le aporta mucho en las técnicas de estudio te enseña a leer con método y a escribir organizadamente lo que estudias. Te enseñan la reseña, el resumen, a tomar notas.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

El Programa se desarrollo en su totalidad, se cumplió con la totalidad de los temas con los que los profesores se comprometieron.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Las lecturas sirvieron de mucho comenzando porque cuando una lee se orienta en lo que va a pasar las próximas clases. A partir de allí una participa y aporta a la discusión y entiende de lo que se esta tratando.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

La monotonía de pende mucho de los profesores. Si se ponen a hablar y no lo dejan a una intervenir o no les gusta que los interrumpan una se aburre. Pero este programa es muy activo

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

La intención es bastante buena. Hacer una evaluación para que una sea conciente de los errores y luego comenzar a corregirlos sistemáticamente en un taller de lectura y escritura. Los profesores son muy tolerantes porque lo que hay que corregir es mucho.

9 ¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

La evaluación final es muy fuerte, rigurosa. Casi no estamos de acuerdo el profesor no tuvo en cuenta las circunstancias, el esfuerzo para hacer esos ensayos en una época en que todos los profesores están haciendo exámenes

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa requiere de más ejercicios y oportunidades para escribir mejor. El programa necesita otro semestre para la última parte que es escribir el ensayo. Ya estoy comenzando a escribir mejor, yo le tenía miedo a escribir siempre que lo hacia me calificaban mal.

1 ¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

Para mi significó sentirme en la Universidad, cuando yo me ubique fue cuando advertí que la lectura y la escritura eran habilidades muy serias no como en la enseñanza secundaria

2 ¿Considera usted que está leyendo mejor?

Claro que estoy leyendo mucho mejor. Ahora hago lectura de estudio.

3 ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

La escritura para mi era un martirio. Escribir algo de mi propia cabeza era algo a que no me atrevía. Siempre que lo hacia tenia una frustración muy grande porque siempre me equivocaba y me daba rabia.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

En el estudio es donde más sirve el Programa de lectura y escritura porque planificas y organizas los textos y sabes extraer ideas y definiciones.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

Aquí leímos el programa después de la prueba y se cumplieron todos los temas.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

A mi me pareció al principio que tanta lectura no iba a resultar. Pero el método de los profesores de discutir en clase hace que una conteste el cuestionario y participe

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

No el Programa es variado y activo.

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

El método es el taller de permanente auto corrección individual y en grupo.

10 ¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

Si, la evaluación para mi fue buena por que me calificaron lo justo. Nunca había escrito un ensayo con mis propias ideas

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa requiere más taller lo que quiere decir más horas a la semana.

31

1 ¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

Significa que ahora aprendo más porque leer y escribir textos complejos es saber participar en la sociedad del conocimiento

2 ¿Considera usted que está leyendo mejor?

Yo si leo mejor los textos que a una le ponen a leer en la universidad. Yo antes sabía copiar, ahora busco las respuestas, las encuentro y organizo la lectura.

3 ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

Eso es lo que me proporciona más seguridad, si se puede escribir lo que lees en los textos es porque estas escribiendo bien. Antes tenía miedo a escribir. Siempre hacia el ridículo. Escribí el ensayo con buena calificación

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

La materia enseña básicamente a estudiar

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Si el profesor 1 leyó el Programa y al final con el profesor 10 revisamos que no faltó ningún tema.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

A mi me gustaron mucho porque te hacen una ambientación para la próxima clase. Una contesta el cuestionario y se corrige en clase. El profesor tiene más claridad y se completan las respuestas

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

No el programa es muy activo

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

Es bueno consiste en donde una lee, escribe y se corrige

9 ¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

Si, a mi me gusto la nota final, cuando ya le han enseñado a una. Al principio no le ponen nota.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El programa es bueno, tiene buen método y resultados claros

32

1 ¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

Esta materia me gusto. Uno llega muy desprevenido a la universidad y no sabe lo que le espera. Cuando el profesor 1 llego y nos solicitó que escribiéramos un articulo sobre los paramilitares y los "narcos" escribí lo que se vino a la cabeza y la calificación es una aterrizaje forzoso pero mire como terminamos el curso. Escribimos un ensayo corto pero sustancioso bien investigado con consultas en revistas originales.

2 ¿Considera usted que está leyendo mejor?

Si estoy leyendo no solamente mejor sino mucho más de lo que antes leía. Con más organización. Le estoy sacando provecho a la lectura

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

3 ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

Como ya lo argumente en la primera pregunta el curso vale la pena porque uno escribe un artículo con buen nivel académico.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

La lectura de estudio es la más importante en la Universidad las otras técnicas como el resumen, la reseña ayudan mucho en los exámenes y en las otras materias.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

El profesor nos explicó el Programa al principio, nos dijo su método y las evaluaciones todo se cumplió.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Las lecturas que se hacían en la casa como preparación para la casa son muy interesantes porque lo ambientan a uno sobre los temas que se van a tratar. Hay algunas que son largas.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

Lo de la motivación depende mucho del profesor es una cosa de estilo El profesor 1 no debió ser cambiado. El que lo reemplazo era muy estricto sobre todo con la calificación.

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

El método es aburridor a nadie le gusta partir del error es mejor que le enseñen a uno todos los conocimientos hasta el final luego te evalúan y se acabó

9 ¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

La evaluación es la única falla del Programa, la calificación es muy injusta

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa ya les dio resultado. Pórgale más talleres

33

1 ¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

El programa significó la seguridad de continuar en la universidad, en el colegio donde yo vengo es industrial lo más importante es el taller y como son técnicos no se le da importancia de al español. Se lee y e escribe poco

2 ¿Considera usted que está leyendo mejor?

Leer como me gustaría no creo porque todavía me da mucho trabajo entender todo de una me falta más habilidad para eso. Hay textos de enfermería muy complejos pero he mejorado mucho.

3 ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

Yo antes lo copiaba todo, un cuestionario se resolvía con una buena enciclopedia. El curso le enseña a una que también puede aportar y eso se hace escribiendo.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

El curso aporta mucho en la lectura y la escritura de estudio.

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Yo no se si con la totalidad del Programa, pero los profesores fueron muy cumplidos.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Las lecturas que se tenía que analizar una son textos sencillos y una los contestaba y los profesores corregían en la próxima clase. Ampliaban las conclusiones y todos aprendíamos mucho

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

El Programa es muy variado eso lo hace muy activo y atractivo. Los profesores lo hacen participar.

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

El método es que lo hacen escribir a una y corregirse hasta que una queda satisfecho con la escritura

9 ¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

Si, a mi me gusto la nota se que el ensayo puede quedar mejor pero para mi es la primera ves que yo escribo sobre la violencia en Colombia. La calificación tampoco fue la mejor ni la peor.

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

El Programa es muy corto y los salones son muy numerosos. Una necesita más asesoría personal.

34

1 ¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

Yo llegue a la conclusión que es muy importante en el proceso formativo que viene una a realizar a la Universidad. Sin habilidad para la lectura y la escritura no puede haber academia universitaria

2 ¿Considera usted que está leyendo mejor?

No solamente leo mejor sino que aprendo mejor a partir de la lectura. En enfermería hay temas muy difíciles y si no posees con una técnica activa e comprensión de lectura no participas seriamente en la Universidad

3 ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

La escritura es fundamental en la enfermería, siempre estamos contando cosas por escrito. Hace un informe mal hecho tiene consecuencias muy graves.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

No solamente me ha servido en el estudio sino que me ha permitido investigar sobre temas en revistas y en la red Internet

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Yo creo que el programa se cumplió completo a pesar de que cambiaron el profesor 1 En nuevo profesor fue muy bueno pero una se acostumbra.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Las lectura son sobre lectura y sobre escritura que es de lo que se trata la clase, te dicen que la lectura es algo serio que hay que estudiar y que se puede mejorar si telo propones.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

Esta clase es bastante variada y muy activa no hay lugar a uno desmotivarse porque siere estábamos haciendo algo que nos servia para escribir mejor

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

El método de los profesores es la corrección permanente de textos los textos se planifican, se escriben y se corrigen. Ese es el método.

9 ¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

Si estoy muy satisfecha, el ensayo final no tuvo la mejor nota pero yo me siento muy orgullosa de de lo que escribí

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

La Programa le faltan más asesorias personales hay demasiada gente en los cursos y los profesores no alcanzan a atenderla a una.

35

1 ¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

A mí si me gustó mucho. Porque una no tiene conciencia de lo que es la Universidad, hasta que esta aquí no comienza a leer lo que tiene que estudiar y a escribir lo que le toca.

2 ¿Considera usted que está leyendo mejor?

He aprendido mucha técnica de comprensión a ser organizada leyendo a saber lo que los textos saben. A tomar notas de lo que leo

3 ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

La escritura a mi me da más trabajo. Yo no soy una persona creativa, hacer inventos es lo que menos me interesa, pero una enfermera tiene que darse cuenta de lo que pasa y una no puede pasarse la vida copiando las respuestas que necesita. Por eso es para mi importante escribir.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

A mi me ha servido mucho sobre todo que estudiar en la universidad es distinto que en la enseñanza secundaria. Con una buena enciclopedia tiene. A uno todo

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

se dan servidito se consulta como en el diccionario. Aquí hay que investigar en los libros y en las prácticas en las organizaciones de salud

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

Si el Programa es muy completo. Una aprende cada una de las técnicas del programa y hay que practicar y hacer muchos ejercicios.

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Las lecturas que uno hace para la próxima clase son muy útiles porque le van dando claridad sobre lo que el profesor va a tratar en la clase y sobre todo lo hacen escribir y decir lo que una piensa.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

El Programa lo compromete a una por la prueba que hacen al principio una toma conciencia de los errores y trabaja para corregirlos hasta que termina con un ensayo complementemente original.

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

El método de los profesores es el taller en donde se escribe y se planifican los textos y luego se textualizan y viene luego la corrección hasta que el escrito a entera satisfacción sale.

9 ¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

La evaluación siempre es dura. A mi por ejemplo me parece que no se tuvo en cuenta el bajo nivel con que yo venia y el esfuerzo que hice. Pero hice el ensayo que el profesor quería. Si se comprara el articulo sobre los narcos y los paras con el que hice al final se vera que si me esforcé.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

Así como esta va bien, que sean mas justos con la evaluación. Que tengamos más asesoría.

36

1 ¿Que ha significado el Programa de comprensión y producción textual ahora que ya ha participado en él?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

Participar en esta clase fue bueno para mí, encontré una clase de profesores distintos. Son docentes muy comprensivos que saben que una tiene problemas y le ayudan.

2 ¿Considera usted que está leyendo mejor?

Si estoy leyendo mucho mejor eso es lo que me ha salvado en el estudio de otras materias en enfermería hay que leer mucho y los textos son muy complejos.

3 ¿Ha mejorado su capacidad para escribir?

El ensayo lo hice cuatro veces y al fin al profesor le gustó y gane la materia. Ya hice uno espero que la próxima ves o me de tanto trabajo.

4¿Lo aprendido en el Programa le ha servido en el estudio?

La materia de comprensión textual sirve para el estudio enseña a leer con orden, a tomar apuntes, la reseña. Enseña a hacer ensayos

5¿Se cumplió con la totalidad del Programa?

El Programa se cumplió con la totalidad. Se dijo que terminaríamos escribiendo satisfactoriamente y eso se cumplió

6¿Las lecturas hechas en clase contribuyeron al desarrollo del Programa?

Son muy buenas porque una se va enterando de lo que es la lectura y la escritura y va participando de las clases corrigiendo los errores de acuerdo con lo que el profesor dice.

7¿El Programa es motivador o tiene partes monótonas?

El Programa es activo y entonces a una se le pasa el tiempo muy rápido lo malo es que te hace trabajar mucho.

8¿Cómo es el método empleado por los profesores del Programa?

El método es el taller que consiste en escribir y corregirse con los compañeros y cuando el profesor lo llame a uno a una asesoría.

9 ¿Esta usted satisfecho con la evaluación recibida en el Programa?

SI, pero hay compañeras que no quedaron contentas porque les toco repetir mucho el ensayo.

10¿Qué agregaría usted a este Programa?

Anexos y documentos

Grupo de Ciencias del Lenguaje.

Entrevista semiestructurada

Le quitaría gente, los cursos son muy numerosos y los profesores lo atienden a una muy rápido.

Anexos y documentos
Grupo de Ciencias del Lenguaje.
Entrevista semiestructurada