



**Estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje y su
incidencia en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales de los
estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas, de la Universidad del Pacífico, en
Buenaventura, Colombia**

Maestría en Educación

Profundización en procesos de enseñanza aprendizaje

Eje de investigación

Autorregulación del aprendizaje

José Fernando García Sarmiento ID: 000725124

Profesor líder

Francisco Conejo Carrasco

Profesor tutor

Elquin Eduar Mejía Loaiza

Ficha bibliográfica

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNMINUTO-	
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
RESUMEN ANÁLITICO ESPECIALIZADO -RAE-	
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Programa académico	Maestría en Educación, metodología a Distancia, modalidad Virtual.
Acceso al documento	Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
Título del documento	Estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje y su incidencia en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales de los estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas, de la Universidad del Pacífico, en Buenaventura, Colombia.
Autor/a	José Fernando García Sarmiento
Director de tesis	Francisco Conejo Carrasco
Asesor de tesis	Elquin Eduar Mejía Loaiza
Publicación	Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios, mayo de 2021, 178 páginas.
Palabras Claves	Estrategias metodológicas y didácticas, autorregulación, competencias lectoescriturales, motivación, metacognición, autoeficacia.
2. Descripción	

Esta investigación está orientada desde una metodología cualitativa, por lo tanto, el interés de esta no está dirigido a cuantificar sino a describir con base en la interpretación de los datos recogidos, la relación que se puede establecer entre la aplicación de unas estrategias pedagógicas y la mejora de las competencias de lectura y escritura y los mecanismos de autorregulación del aprendizaje en un grupo de 30 estudiantes, de los cuales se tomó una muestra no probabilística intencional de 15 de primer semestre, del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Pacífico. Así pues, el objetivo consistió en analizar la incidencia entre la aplicación de estrategias metodológicas y didácticas en la motivación y la autorregulación del aprendizaje, y el desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales en la población objeto de estudio.

Para la recolección de datos se diseñaron y aplicaron dos instrumentos: un cuestionario y una entrevista semiestructurada, ambos a estudiantes, a ellos también se les aplicó una prueba diagnóstica; estos instrumentos fueron validados en su confiabilidad mediante juicio de expertos y pilotaje. Una vez diseñados, aplicados y analizados los instrumentos que permitieron obtener la información.

Los resultados evidencian que los estudiantes, si bien tienen conciencia de algunas de sus debilidades en torno a sus elementos metacognitivos que les permitían reconocer sus debilidades frente a las competencias lectoescriturales; este rango de conciencia se amplió en la medida en que ellos se apropiaron de otras nociones mucho más importantes y cercanas a las prácticas de la lectura y la escritura. En este mismo orden de ideas, un aporte importante del ejercicio de investigación, es que no solo se fortalecieron aspectos metacognitivos sino también motivacionales, de autoeficacia y lectoescriturales. Tanto que, que el estudiantado pasó, de elaborar frases sin cohesión y coherencia y carentes del uso adecuado de elementos gramaticales, y del bajo nivel de estrategias para la interpretación textual, a comprender y producir textos académicos, como ensayos.

2. Contenidos

La Autorregulación del aprendizaje, cumple un papel muy importante, dirigido desde la perspectiva de la motivación, la metacognición y la autoeficacia, ya que, establece una relación con otro de los temas principales que se relacionan al problema de investigación, como es el caso de las competencias comunicativas lectoescriturales. Es así que, la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo de competencias de lectoescritura son dos importantes temas que contribuyen en ese propósito de analizar la relación entre la aplicación de estrategias metodológicas y didácticas para la

motivación y la autorregulación del aprendizaje, en el potenciamiento de las competencias comunicativas lectoescriturales de la población objeto de estudio.

3. Referencias

Bernárdez, E. (1994). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. *Boletín de Filología*, 34(1) (pp. 9-32). Recuperado de:

<https://revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/18987/20115>

Carlino, P. (2001). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Revista Uni-Plurivesidad*, 3 (2) (pp.17-23). Recuperado de:

<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>

Cassany, D (1999). *Construir la Escritura*. Editorial Paidós.

Hymes, D. (1971). Competencia y desempeño en teoría lingüística. Adquisición de lenguas: modelos y métodos. *Forma y función*, 9 (1) (pp.13-37). Recuperado de:

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>

Muñoz, E, y Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29) (pp. 223-244). Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>

Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson educación. Recuperado de:

<http://756.spinelessclassics.net/descargar/756/Motivacion%2Ben%2Bcontextos%2Beducativos%253A%2Bteoria%252C%2Binvestigacion%2By%2Baplicaciones.pdf>

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3) (pp.1-329). Recuperado de:

<https://psycnet.apa.org/record/1990-06085-001>

4. Metodología de investigación

Esta investigación hizo uso de una metodología cualitativa y su alcance es de tipo descriptivo y correlacional. Se contó una población de 30 estudiantes, de los cuales se tomó una muestra no probabilística intencional de 15 de primer semestre, del programa de Ingeniería de Sistemas. Las principales categorías de investigación fueron: Dominio en competencias comunicativas lectoescriturales; Debilidades de la autorregulación del aprendizaje que afectan el desarrollo de

competencias comunicativas lectoescriturales; Estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje, que potencian el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales; y Aportes de la autorregulación del aprendizaje al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales.

Los datos se recogieron mediante dos instrumentos: un cuestionario y una entrevista semiestructurada, ambos se aplicaron a estudiantes, a ellos también se les aplicó una prueba diagnóstica; se contó, además, con un proceso de revisión documental. Estos instrumentos fueron validados en su confiabilidad mediante juicio de expertos y pilotaje. La implementación del cuestionario semiestructurado y la entrevista semiestructurada fueron el primer insumo para empezar el proceso de sistematización, análisis y comprensión de los datos recolectados, en relación con las categorías y subcategorías de investigación. Del mismo modo se implementó una prueba diagnóstica para recolectar los datos en torno a la categoría de habilidades comunicativas lectoescriturales. Esta prueba diagnóstica también se tabuló en una hoja de Microsoft Excel en la que se diferenció y codificó, tanto el análisis para la prueba de comprensión lectora como para la de producción escrita.

Como herramientas principales para el proceso de sistematización y análisis, se usó el programa Excel, mediante el cual se diseñaron matrices de análisis, en las que se hizo el registro de la información mediante la técnica de codificación abierta.

5. Principales resultados de la investigación

El desarrollo del capítulo sobre los análisis y resultados coloca de manifiesto las debilidades en la comprensión y producción de textos con las que ingresan los estudiantes y deja de manifiesto que los procesos llevados a cabo por medio de las estrategias metodológicas y didácticas aplicadas, potenciaron la autorregulación del aprendizaje y el alcance o mejora en las competencias comunicativas lectoescriturales.

La investigación evidencia que los estudiantes, si bien tienen conciencia de algunas de sus debilidades en torno a sus elementos metacognitivos que les permitían reconocer sus falencias frente a las competencias lectoescriturales; este rango de conciencia se amplió en la medida en que ellos se apropiaron de otras nociones mucho más importantes y cercanas a las prácticas de la lectura y la escritura. En este mismo orden de ideas, un aporte importante del ejercicio de investigación, es que no solo se fortalecieron aspectos metacognitivos sino también motivacionales, de autoeficacia y lectoescriturales. Tanto que, en este último aspecto, tal y como se muestra en las evidencias, el estudiantado pasó, de elaborar frases sin cohesión y coherencia y carentes del uso adecuado de

elementos gramaticales, y del bajo nivel de estrategias para la interpretación textual, a comprender y producir textos académicos, como ensayos.

En relación a las estrategias metodológicas y didácticas mediadas por TIC's para la autorregulación del aprendizaje y el potenciamiento del desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales, los resultados evidenciaron que estrategias como la realización de infografías, pizarras virtuales en Padlet, los mapas mentales y productos finales audiovisuales (videos), posibilitaron un mayor aprestamiento de los procesos de enseñanza aprendizaje.

6. Conclusiones y Recomendaciones

Dado el nivel bajo en el dominio de las competencias lectoescriturales de textos académicos, la evidente necesidad y utilidad de fortalecer los procesos de autorregulación, como estrategia de apropiación de las competencias académicas en cualquier área; una estrategia que puede dar resultado para el potenciamiento de estas habilidades es la de ofertar un semestre cero en el que se les pueda proporcionar las herramientas para que ellos puedan comprender y abordar los conceptos de lectura y escritura académica, así como los elementos de autorregulación que posibiliten el alcance de estas competencias.

La Universidad, en asocio con la dependencia de proyección social, debe gerenciar proyectos en donde ella se pueda articular con los grados de bachillerato de instituciones públicas o privadas, en procura de acercar más a los estudiantes con los procesos de autorregulación del aprendizaje, la cultura académica y sus prácticas particulares de lectura y escritura.

Los diferentes docentes de todas las áreas y programas académicos deben propiciar la lectura y la escritura académica (al menos en el ciclo básico), pero sin partir de la idea de que los estudiantes ya dominan este tipo de textos y tienen las competencias para abordarlos y desarrollarlos así pues se deben generar procesos de cualificación del profesorado, con relación a qué es la autorregulación del aprendizaje, su importancia en el aula y estrategias metodológicas para su aplicación en los procesos de enseñanza aprendizaje; en todos los niveles, programas que oferta la universidad y todas las áreas.

Elaborado por:	José Fernando García Sarmiento
-----------------------	--------------------------------

Componentes del Tribunal:	Alexander Ortiz
----------------------------------	-----------------

Fecha de examen de grado:	24 de mayo de 2021
----------------------------------	--------------------

Contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema	3
1.1 Antecedentes	3
1.2 Formulación del problema de investigación.....	9
1.3 Justificación.....	13
1.4 Objetivos	15
1.4.1 Objetivo general	15
1.4.2 Objetivos específicos.....	15
1.5 Supuestos de investigación.....	16
1.6 Delimitación y limitaciones de la investigación	16
1.6.1 Delimitaciones de la investigación.....	16
1.6.2 Limitaciones de la investigación	17
1.7 Definición de términos	18
Capítulo 2. Marco referencial.....	19
2.1 La autorregulación del aprendizaje	19
2.1.1 Metacognición	21
2.1.2 Motivación.....	22
2.1.3 La autoeficacia.....	24
2.2 La lectoescritura académica	26
2.2.1 La lectura académica	28
2.2.2 La escritura académica	29
2.3 Estrategias metodológicas y didácticas	31
2.3.1 La mediación pedagógica.....	32
2.4 Políticas educativas	33
2.4.1 Estándares básicos de competencias del lenguaje	34
2.4.2 Lineamientos curriculares de lengua castellana	35
2.4.3 Competencias genéricas de las pruebas saber	36
Capítulo 3. Método.....	39
3.1 Enfoque metodológico	39

3.2 Población.....	41
3.2.1. Población y características	41
3.2.2. Muestra	42
3.3 Categorización.....	43
3.4 Instrumentos	44
3.4.1 Instrumento uno: Cuestionario semiestructurado a estudiantes	45
3.4.2 Instrumento dos: Entrevista semiestructurada a estudiantes	45
3.4.3 Prueba diagnóstica.....	46
3.4.4 Revisión documental	46
3.5 Validación de instrumentos.....	47
3.5.1. Juicio de expertos	47
3.5.2. Pilotaje.....	48
3.6 Procedimiento.....	49
3.6.1. Fases	50
3.6.2. Cronograma	51
3.7 Análisis de datos.....	52
Capítulo 4. Análisis y resultados.....	54
4.1. Dominio en competencias comunicativas	54
4.1.1. Capacidad de interpretación del texto	54
4.1.2. Capacidad de producción textual.....	56
4.2 Autorregulación del aprendizaje	59
4.2.1. Motivación.....	59
4.2.2. Metacognición	62
4.2.3. Autoeficacia.....	65
4.3 Estrategias metodológicas y didácticas para la motivación y la autorregulación del aprendizaje, que potencian el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales.....	68
4.3.1. Estrategias metodológicas	68
4.3.2. Estrategias didácticas.....	71
4.4 Aportes de la motivación y la autorregulación del aprendizaje al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales	73

4.4.1. Aportes de la motivación al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales.....	74
4.4.2. Aportes de la capacidad metacognitiva al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales	75
4.4.3. Aportes de la capacidad de autoeficacia al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales	77
Capítulo 5. Conclusiones.....	79
5.1 Principales hallazgos	79
5.2 Correspondencia con los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación	82
5.3 Nuevas ideas de investigación.....	89
5.4 Nuevas preguntas de investigación	90
5.5 Limitantes.....	91
5.6 Recomendaciones.....	91
Referencias	93
Anexos.....	102
Anexo A.	102
Anexo B.....	103
Anexo C.....	114
Anexo D.	155
Anexo E.....	162
Anexo F.....	165

Índice de tablas

Tabla 1. Categorización.....	43
Tabla 2. Cronograma de trabajo.....	51

Índice de figuras

Figura 1. Impedimentos para un buen dominio de la lectura.	55
Figura 2. Construcción de párrafos con unidad.....	56
Figura 3. Falta de iniciativa personal por tareas de lectoescritura.	60
Figura 4. La responsabilidad en formar en competencias lectoescriturales es de la universidad.	61
<i>Figura 5.</i> Estrategias para leer y escribir con eficacia.	66
Figura 6. Evidencia actividad de escritura en clase	67
Figura 7. Evidencia de producción textual, después de la mediación pedagógica.....	70
Figura 8. Infografía Describir el escribir.....	72

Introducción

Actualmente, los estudiantes llegan al ámbito universitario con debilidades en la lectura y la escritura, situación que es corroborada con las pruebas de Estado que se aplican cada año a las Universidades, donde colocan a esta en un ranquin supremamente desfavorable. Es posible asociar estos resultados a la carencia de motivación y de ejercicios de autorregulación aplicados a la lectura y la escritura, como dos importantes componentes de la apropiación de competencias para afrontar con éxito el mundo universitario. En suma, el problema que aborda esta investigación está centrado en analizar la incidencia de la aplicación de estrategias metodológicas y didácticas para la motivación y la autorregulación del aprendizaje, para el desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales.

En relación al problema de investigación, es importante resaltar que este se inscribe tanto en el ámbito de la enseñanza universitaria como en el desarrollo de las capacidades reconocidas por quienes las han abordado, como complejas y de inobjetable relevancia. Se hace primordial que el profesorado se preocupe por incluir entre las estrategias de enseñanza distintos mecanismos que fomenten tanto la motivación como mecanismos de autorregulación para potenciar la apropiación de las competencias de lectura y de escritura.

Dado lo anterior, es propósito de esta investigación dar luces sobre las características y los efectos de estrategias metodológicas que relacionan la motivación, la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje de competencias comunicativas lectoescriturales, para lo que se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es la incidencia de la aplicación de estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje, en el desarrollo de las competencias

comunicativas lectoescriturales en los estudiantes del programa Ingeniería de Sistemas, de la Universidad del Pacífico, en Buenaventura, Colombia?

Esta investigación se orientó desde una metodología cualitativa, el alcance es de tipo descriptivo y correlacional y el enfoque de corte interpretativo. Se contó con una muestra no probabilística intencional de 15 estudiantes de primer semestre del programa de Ingeniería de Sistemas. Para la recolección de los datos se diseñaron y aplicaron instrumentos tales como: prueba diagnóstica, ficha de revisión documental, cuestionario semiestructurado y entrevista semiestructurada, los cuales fueron sometidos a la validación por juicios de expertos y una prueba piloto para determinar la fiabilidad del procedimiento; se aplicó, además una prueba diagnóstica.

Para el análisis de los datos se realizó la sistematización en función de las evidencias expuestas en cada una de las respuestas de los cuestionarios, en ambos casos, se recurrió a comparar y clasificar los hallazgos conforme a respuestas repetidas o muy similares, las cuales permitieron codificar los hallazgos.

En el primer capítulo se expone el planteamiento del problema de investigación, en el que se da cuenta de procesos como: revisión de antecedentes, descripción de la problemática, planteamiento de objetivos, justificación y delimitación; en el segundo capítulo se expone el marco referencial en el cual se encuentran los principales temas relacionados con el problema de investigación; en el tercer capítulo se presenta la ruta metodológica en términos de enfoque del estudio, descripción de la población, categorización, diseño y validación de instrumentos, fases y cronograma del procedimiento metodológico; en el cuarto capítulo se analizan y describen los resultados encontrados y por último; por último, en el quinto capítulo se presentan las principales conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Para el desarrollo del primer capítulo de este proyecto de investigación, se hace la presentación y revisión de antecedentes (nacionales e internacionales), los cuales constituyen una base científica importante al problema de investigación; se describe la problemática y la justificación de la necesidad de ser llevada al plano investigativo; se plantean los objetivos y supuestos; también, se determina la delimitación y las posibles limitaciones del estudio.

1.1 Antecedentes

La revisión de antecedentes de investigación se hace con el fin de acercarse al tema objeto de estudio. Este acercamiento obedece al propósito de construir la historia del tema respondiéndose algunos interrogantes tales como: cuál es el origen de este en los procesos investigativos propios del campo en el que se inscribe, cómo se ha hecho, dónde se ha hecho, quiénes y con quiénes se ha hecho, cuándo se ha hecho, a qué enfoque teórico y autores se ha recurrido, a qué conclusiones se ha llegado y, en general, cuál es el bagaje de conocimiento acumulado sobre el tema o campo que ocupa al investigador.

A continuación, se presentan algunos trabajos investigativos que abordan los componentes de escritura académica, autorregulación y las prácticas docentes como experiencias de investigación que se relacionan de modo cercano al interés de este ejercicio.

A nivel nacional encontramos la investigación: “*La cultura escrita en el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*”, un estudio de caso, de Ospina y Londoño (2015), el estudio fue realizado bajo un enfoque hermenéutico-comprensivo de tipo cualitativo. Consistió en abordar las problemáticas de lectoescritura en el Instituto Tecnológico Metropolitano y la

Institución Universitaria de Envigado (IUE), como una estrategia que ayudara a disminuir la deserción, la repitencia y el bajo rendimiento académico en la institución.

Algunas de las más importantes conclusiones del estudio se resumen así: el estudiante debe ser visto como par que tiene competencias de escritura y el papel del docente es regularlo ayudando con ello a develar los mecanismos que les permitan acceder al conocimiento. Se debe generar un proceso de respeto a la diversidad de opiniones que se dan en el aula, de hecho, se debe potenciar la capacidad de opinar como mecanismo para identificar los aciertos y desaciertos en la discursividad escrita y oral, propias de la academia.

Giraldo (2015), realizó la investigación titulada "*La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades*". Este estudio se centró en un grupo de 200 docentes pertenecientes a cinco instituciones de educación superior de Manizales. La estrategia de recolección utilizada fue la encuesta y entrevistas abiertas, espontáneas; aplicadas estas estrategias, se resaltan los siguientes hallazgos: la escritura no aparece como un ejercicio intencionado que coloque o se planee como elemento para fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje, sino, como un requisito subsidiario; también, que la mediación docente entre las disciplinas en el aula son oportunidades que no siempre son aprovechadas por los docentes como un eje transversal.

Esta investigación expone un aporte importante puesto que coloca de manifiesto la disposición que deben tener los docentes para aprovechar los ejercicios de escritura más allá de evaluar la disciplina propia, y por el contrario convertir estos escritos en excusa para adquirir más y mejores niveles de comprensión y producción textual en el estudiantado.

Arciniegas (2016), de la Universidad del Valle, publica los resultados de la investigación denominada *“La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación”*. Este artículo según lo afirma, es el resultado de la investigación “Roles en el contrato didáctico en un curso de escritura con enfoque metacognitivo”. La investigación se planteó como objetivo central, el examinar cómo el intercambio de roles en el aula favorece la autorregulación, para el caso, al escribir un texto argumentativo. La apuesta metodológica siguió el enfoque cualitativo de corte etnográfico, en tanto se hizo seguimiento a las impresiones de los participantes en situaciones de interacción.

El principal hallazgo de la investigación fue demostrar el funcionamiento del aula de clase en la construcción compartida de un ejercicio de escritura que promovió la autorregulación como técnica para formar en la autonomía en el aprendizaje. En este se visibiliza la posibilidad de que el docente ceda de modo intencionado el control de la clase para convertirse en asesor y colaborador. Este trabajo aporta de modo significativo en la concepción metodológica y en especial en la posibilidad de usar para el trabajo las fichas metacognitivas como herramienta de recolección de la información y de construcción de autorregulación, que luego fueron analizadas mediante el programa Atlas ti.

Rincón, Sanabria y López (2016), realizaron un estudio “descriptivo observacional” en el que caracterizaron los comportamientos de autorregulación de estudiantes de nivel superior al momento del desarrollo escritural de corte académico, titulado: *“Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos”*. Este es un estudio en el cual se analiza, comprende y explican las evidencias de las actuaciones referentes a los conocimientos o información y a los actos de regulación observables de tres estudiantes

universitarios que realizan un ejercicio académico de comunicación “a partir de la técnica de reportes verbales” (Ericsson y Simón, 1993). La investigación posibilitó identificar que los observados, en el proceso de escritura, utilizan más elementos sintácticos y gramaticales a nivel local, que de coherencia e innovación narrativa. Adicionalmente resaltan que, en la planificación del texto, se limitan a desarrollar su propuesta de escritura en un nivel muy básico dado que, por ejemplo, el tema no se desarrolla a profundidad, lo que produce que la intención comunicativa presentada carezca de los componentes mínimos de cohesión (incluso así los utilicen en determinados apartados) y coherencia, elementos mínimos para el desarrollo de textos académicos.

El artículo de Muñoz y Ocaña (2017), titulado “*Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual*”, el estudio es realizado a 94 estudiantes de tercer año de secundaria en el municipio de Samacá, Boyacá, con la implementación de un pre y pos-test. La investigación presenta las estrategias o secuencias metacognitivas en función de potencializar las habilidades de interpretación textual, teniendo como insumo el texto expositivo-explicativo, con una metodología en la que se procedió a analizar, por medio de talleres, y por secuencias de tiempo la “planificación, supervisión y evaluación de la lectura”. Este ejercicio contribuyó a que estos estudiantes desarrollaran mayor capacidad de conciencia frente al aprendizaje de la lectura, favoreciéndose especialmente su concentración, percepción y atención. La importancia de esta investigación radica en que el diseño de estrategias claras, específicas, guiadas (o moduladas) y la evaluación potencializan el alcance de aprendizajes, el reconocimiento de los mismos y potencializan la metacognición.

Aunado a los estudios anteriores, está el titulado “*Uso de estrategias meta comprensivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia*”, de Arias, Calderón, Leal y Rodríguez (2016). Aunque se trató de una intervención en el aula que se efectuó en estudiantes de los grados tercero y cuarto de primaria, brinda elementos a esta investigación en la medida en que al usar estrategias de “metacomprensión con énfasis en la formulación de auto preguntas” y direccionadas mediante unas mediaciones pedagógicas, esta investigación resalta la importancia de generar en los estudiantes estrategias de “clasificación, la planeación, la predicción o anticipación, la inferencia y la formulación de hipótesis” que le posibiliten el alcance de competencias en la comprensión lectora.

Daura (2017), llevó a cabo la investigación titulada: “*Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la Universidad*”. Se trató de un ejercicio investigativo realizado en Buenos Aires, Argentina, en 75 docentes del Ciclo Clínico de la carrera de Medicina de una institución universitaria de carácter privado. En esta investigación se identificaron las prácticas y mediaciones pedagógicas “personalizadas” desarrolladas por los educadores en sus espacios formativos, en donde éstas potencializan los procesos de desarrollo de la autorregulación de los alumnos; se elaboró un marco interpretativo que permite la comprensión de las acciones entre docentes y estudiantes, para valorar si se dan o no dichas estrategias. En este estudio se utilizó un diseño mixto cualitativo y cuantitativo bajo la modalidad de observación no participativa. Algunas de las conclusiones más relevantes de este trabajo se remiten a que es factible la autorregulación con fines adaptativos en este caso, a las exigencias académicas. Adicionalmente se evidencia que estas adquisiciones son innatas, pues se manifiestan a partir de aprendizajes culturales. Se encontró que es muy importante que se ejecute más allá de la verbalización, una

didáctica personalizada porque en ella está la clave del desarrollo de la autorregulación en el estudiantado.

Los aportes de “*Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles*”, realizado por González y Martín (2016), dan cuenta de los elementos abordados en cuanto a la evaluación escrita, donde se evaluaron componentes morfosintácticos, semánticos, de cohesión y coherencia y metacognición. El estudio arrojó resultados tan importantes como que, el alcance o no de las metas trazadas, la autoeficacia, los niveles de dificultad y la motivación interna del estudiante, junto con la de los docentes y pares, permitió mejorar el rendimiento académico en la población seleccionada.

Resulta importante esta investigación puesto que la motivación de logro permite a los estudiantes estar más activos, reflexivos y motivados para propiciar el rendimiento académico y, por supuesto, el afianzamiento de las competencias de lectoescritura.

Otro estudio importante y que vale la pena relacionar en este marco de antecedentes internacionales, es el que realizaron Roldán y Zabaleta (2016), denominado “*Desempeño y auto percepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios*”. Este se hizo con una muestra intencional de 50 estudiantes de ambos géneros que cursaban 1º y 4º año de la carrera Licenciatura en Psicología, entre 18 y 25 años de edad de varias universidades de la república de la Argentina. En este estudio se destacan como aportes importantes tanto los elementos metodológicos para identificar la correlación entre comprensión lectora y auto percepción en estudiantes como la importancia de tomar en cuenta el refuerzo a partir de los resultados. Esta investigación aporta a este proyecto la idea de que no es suficiente ayudar a identificar las

debilidades o procesos que usan los estudiantes para aprender ya que, se requiere el apoyo en la ejecución de las mismas. Autopercepción y motivación van de la mano.

En balance, los textos de orden nacional e internacional abordados permiten valorar el qué fuentes teóricas lo han alimentado, qué herramientas han sido usadas, a qué resultados se ha llegado. Se advierte que es un fenómeno ampliamente estudiado en el ámbito de la psicología y la pedagogía del cual se han derivado modelos explicativos e instrumentos para recolectar información. Se han hecho estudios que analizan el fenómeno en las actividades de clase tanto en el cómo se perciben los sujetos que se aproximan a la lectura y la escritura como a las herramientas que los docentes usan para ello. Se ha abordado en ámbitos variados especialmente en el contexto de las relaciones mediación aprendizaje.

1.2 Formulación del problema de investigación

La lectura y escritura académica son ejercicios que requieren de la adquisición de competencias que se van adquiriendo durante los diferentes niveles de educación; estos son los elementos que le permiten al sujeto competir en un mundo globalizado y exigente. En este sentido, el currículo de cada universidad debe transversalizar con políticas claras los syllabus y programas de asignatura en cada una de las carreras profesionales o tecnológicas, con miras a la firme decisión de ofertarle a sus estudiantes, elementos necesarios que le permitan acercarse, conocer y producir conocimiento a partir de la escritura.

Una de las bondades de la escritura académica radica en que brinda la posibilidad de potencializar en los estudiantes la lectura crítica; al respecto Carlino (2005) refiere que la escritura “(...) estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la

concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado” (p, 27).

En el caso de los estudiantes que ingresan a primer semestre de la Universidad, no se evidencian competencias sólidas en la construcción de textos, lo cual se manifiesta en un nivel de “análisis crítico” insuficiente para la educación superior. En cuanto a la comunicación escrita se observa que una de las dificultades de los estudiantes radica en que los textos que producen carecen de coherencia y cohesión: coherencia, porque hay ideas sueltas y no hay una estrecha relación entre estas y la idea principal o el tema abordado; cohesión, porque hace falta una mayor y mejor utilización de los signos de puntuación, los conectores lógicos, además presentan errores gramaticales como: falta de concordancia de género y/o número, le sobra o le falta una letra, las palabras las escriben mal, les sobra o les falta una tilde, hay empleo incorrecto de letras mayúsculas o minúsculas.

Esta es una situación a la que poca intervención se logra hacer. En primer lugar, porque en los programas tecnológicos los cursos solo cuentan con una intensidad horaria de dos horas semanales y se da en un solo semestre. Las demás ofertas académicas cuentan con cuatro horas semanales, pero solo por dos semestres. Sumado a ello los grupos, en la mayoría de los casos, exceden los cuarenta estudiantes lo que dificulta la realización de acompañamientos más personalizados.

En las distintas reuniones de planeación y evaluación del trabajo que desarrollan los docentes del Departamento de Lenguas, Lingüística y Literatura (DELIN) de la Universidad del Pacifico, se hace alusión al escaso nivel de aprendizaje de los estudiantes con relación a las competencias de escritura, comprensión textual de cada una de las carreras que esta ofrece,

evidenciado en los productos escritos en los cuales se observan faltas ortográficas, sintaxis (orden y la relación de las palabras), escaso vocabulario, y por ende, falta de precisión, claridad y concisión; debilidades que en suma afectan la comprensión y la interpretación textual. A propósito, también son frecuentes las explicaciones a tal fenómeno que responsabilizan de ello a la escasa capacidad de los estudiantes para establecer ritmos de aprendizaje en función de los recursos de que disponen y con ello, dar las prioridades necesarias a las estrategias que les permitan aprender de modo asertivo y autónomo.

En el diálogo que se suscita con los docentes en estos espacios de planeación y evaluación, frente a los factores que inciden en los bajos niveles en términos de competencias comunicativas lectoescriturales en estos estudiantes, sale a relucir permanentemente una relación con la falta de motivación y autorregulación del aprendizaje, es decir, se atribuye en gran parte esta dificultad a la baja motivación frente a la lectoescritura, falta de autonomía y empoderamiento frente a su propio proceso de aprendizaje en esta área; esto sumado a debilidades en el reconocimiento de sus formas de “aprender a aprender”, lo que dificulta procesos tan importantes como la planificación, ejecución y autorreflexión, y que son esenciales para un aprendizaje autorregulado. Es así que, se hace visible una necesidad de implementación de estrategias metodológicas y didácticas que activen su interés y deseo adquirir competencias comunicativas lectoescriturales; estrategias que los cautiven desde la innovación y creatividad del docente, teniendo presente que la motivación es fundamental para que asuman un rol mucho más activo y autocontrolado en su proceso formativo. Estrategias que les permitan mejorar en aspectos como: planificación de la tarea; establecimiento, monitoreo y cumplimiento de objetivos de aprendizaje; consciencia metacognitiva y capacidad estratégica y autorreflexiva.

Así pues, la importancia y trascendencia de la lectura y escritura académica hacen parte del discurso académico, pedagógico e investigativo que circula en las universidades, y se establecen a través de las políticas educativas y se evalúan a través de exámenes, como el Saber Pro, que buscan determinar el nivel de desarrollo de dichos procesos; sin embargo, en la praxis poca intervención se hace, metodológicamente se suele remitir solo a los cursos de lectura y composición textual y a los ciclos de fundamentación básica, pero poca trazabilidad se hace durante toda la carrera universitaria y desde las diferentes asignaturas. Lo mismo ocurre con la autorregulación del aprendizaje, se entiende o se da por hecho que el estudiante al elegir autónomamente su carrera ya está capacitado para enfrentar la vida universitaria, y que puede desarrollar estrategias de aprendizaje acordes a sus intereses; pero realmente esto no es así, empezando porque el factor motivacional no está relacionado solamente a una elección profesional; la motivación por aprender en esta área de la lectoescritura se puede entender como la respuesta a unos estímulos que, en gran medida, tienen que ver con las estrategias de aula que utilice el docente. Como ya se ha dicho antes, la motivación es parte fundamental de la autorregulación del aprendizaje, es así que, las estrategias de aula, además de buscar cautivar al estudiante para que tenga un aprendizaje placentero y vivencial del proceso lectoescritor, deben orientarse a potenciar en él su nivel de consciencia metacognitiva para que reconozca las formas en las que aprende y se interese por desarrollar acciones estratégicas para sacar adelante su aprendizaje en la base de la autorregulación.

Dado lo anterior, es propósito de esta investigación indagar sobre las características y los efectos de estrategias metodológicas que relacionan con la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje de competencias comunicativas lectoescriturales, para lo que se plantea el siguiente gran interrogante: ¿Cuál es la incidencia de la aplicación de estrategias metodológicas y

didácticas para la autorregulación del aprendizaje, y el desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales en los estudiantes del programa Ingeniería de Sistemas, de la Universidad del Pacífico, en Buenaventura, Colombia?

1.3 Justificación

Tal y como lo reconoce y lo propone el informe Delors (1994), uno de los grandes desafíos del siglo en desarrollo es el de lograr que la educación le apueste a lograr en los sujetos, la capacidad de aprender a conocer. Esta capacidad está íntimamente relacionada con lo que ha venido a convertirse en el concepto de aprender a aprender que supone que se aprenden conocimientos y destrezas como a reconocer los estados óptimos de aprestamiento para hacerlo. En ese sentido, y dada la responsabilidad que nos asiste a los maestros para hacer de nuestra tarea cada día más eficaz y responsable es menester que nos esforcemos por potenciar en el estudiantado la capacidad de desarrollar estrategias que les permitan aprender de manera cada vez más autónoma para con ello ser capaces de regular no solo qué aprenden si no cómo aprenden.

El mundo globalizado y los desarrollos tecnológicos colocan a disposición de las personas un sinnúmero de herramientas para construir conocimiento, sin embargo, muchas de estas herramientas no tienen la debida utilización; por ejemplo, no se generan procesos innovadores y creativos por parte de los docentes, para que, a través de ellas se cautive el interés de los estudiantes por aprender y se favorezca si capacidad estratégica para enfrentarse con autonomía y determinación a su proceso de aprendizaje lectoescritor. En este sentido, en esta investigación se hace también una apuesta por las nuevas tecnologías, como una posibilidad para reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de la lectoescritura, implementando metodologías y didácticas para activar la capacidad de automotivación y autorregulación de los estudiantes; que

esto los lleve a participar de manera más activa en la construcción de sus aprendizajes, sintiéndose reales protagonistas y parte fundamental de su proceso académico. Se hace una apuesta real por un aprendizaje con consciencia metacognitiva, en el que el estudiante reconozca las estructuras cognitivas que lo llevan de manera más efectiva a aprender y que le permiten actuar en consecuencia de lo que reconoce. Se trabaja para que el estudiantado de la Universidad del Pacífico sea más autónomo en la apropiación del conocimiento en este sentido, para que sus competencias comunicativas se fortalezcan en la base de la capacidad autorregulatoria, en la que, sin duda, cumple un papel determinante la motivación. Este propósito adquiere mayor sentido si se coloca de manifiesto el contexto particular de la investigación.

Los resultados de esta investigación pueden aportar aspectos metodológicos para la construcción de estrategias didácticas en las que se potencie las competencias de lectura y escritura y la autorregulación como mecanismo de soporte. Es decir, esta investigación puede aportar, al ámbito pedagógico, aspectos que rescatan la importancia de diseñar estrategias didácticas teniendo en cuenta la trascendencia que tiene la capacidad de autorregulación del que aprende, en este caso a leer y escribir bien para enfrentar con mayor éxito estas tareas.

La importancia de llevar a cabo esta investigación radica en que posibilita una intervención metodológica para que, los estudiantes de primer semestre de la unidad académica de Ingeniería de Sistemas puedan, por medio de la metacognición, autorregulación y motivación, mejorar su lectoescritura y por extensión su rendimiento académico. De este modo, se convierte en un ejercicio que bien puede servir para atender las mismas necesidades o debilidades de otros semestres e incluso de otros programas de la universidad que se encuentren con estas mismas características.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Analizar la incidencia entre la aplicación de estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje, y el desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales en los estudiantes del programa Ingeniería de Sistemas, de la Universidad del Pacífico, en Buenaventura, Colombia.

1.4.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar el dominio en competencias comunicativas lecto escriturales en los estudiantes del programa Ingeniería de Sistemas, de la Universidad del Pacífico, en Buenaventura, Colombia.
- Describir las debilidades de autorregulación del aprendizaje que se evidencian en estos estudiantes, en cuanto a los procesos de aprendizaje que tienen que ver con el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales.
- Aplicar estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales en estos estudiantes objeto de estudio.
- Conocer los principales aportes de la motivación y la autorregulación del aprendizaje, al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales en estos estudiantes objeto de estudio.

1.5 Supuestos de investigación

La aplicación de estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje, incide de manera importante en el desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales de los estudiantes; esto a razón de que la autorregulación vincula aspectos fundamentales como la automotivación y la metacognición, y que son claves para que se empoderen de manera activa en su propio aprendizaje, desarrollando procesos más efectivos de planificación, ejecución, control, monitoreo y autorreflexión de su aprendizaje lectoescritor. Es así que, la lectoescritura permanentemente exige innovación y creatividad por parte de los docentes en términos de acciones pedagógicas que cautiven a los estudiantes y los conviertan en protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje; dichas acciones se relacionan de manera más directa con metodologías y didácticas que les permitan encontrar mayor sentido a la lectura y escritura y tener un aprendizaje placentero en este sentido; también, independencia cognoscitiva para que puedan actuar con autonomía y autorregulación hacia el logro de sus objetivos de aprendizaje.

1.6 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.6.1 Delimitaciones de la investigación

Delimitación de la población: La investigación estará centrada en los estudiantes de primer semestre diurno de la Universidad del Pacífico, del programa de Ingeniería de Sistemas. Se selecciona este grupo ya que, según la experiencia del docente investigador es donde mayores dificultades ha encontrado e identificado en el momento de producir textos escritos y, en estrecha relación, la motivación para producir y comprender los mismos.

Delimitación espacial: La investigación se pretende llevar a cabo con estudiantes del primer semestre de la carrera de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Pacífico de la ciudad de Buenaventura, Valle del Cauca Colombia. Se hace uso de espacios físicos y virtuales

Delimitación temporal: La investigación se lleva a cabo entre febrero de 2020 y mayo de 2021.

Delimitación teórica: El estudio se enmarca en temas tan importantes como: Estrategias metodológicas y didácticas, autorregulación del aprendizaje, motivación, metacognición, competencias comunicativas lecto escriturales.

Delimitación metodológica: Se trata de una investigación cualitativa, con alcance descriptivo y correlacional; se tiene un tipo de enfoque interpretativo (hermenéutico).

1.6.2 Limitaciones de la investigación

La principal limitante en el proceso investigativo tuvo relación con el aislamiento social obligatorio producto de la pandemia del COVID-19, puesto que generó que tuviera que recurrir a otras estrategias metodológicas que no estaban programadas en la secuencia didáctica y en especial, esperar a que la universidad dotara de equipos, herramientas tecnológicas e internet a los estudiantes para que pudieran llevar a cabo sus procesos académicos.

Los tiempos para la realización de esta investigación, especialmente los capítulos tres, cuatro y cinco, fueron muy limitados. Por ello, en los procesos de investigación en los que se requiera la mediación pedagógica y la evaluación de sus resultados en los procesos educativos, se debe contar un tiempo más amplio, ello para potencializar la calidad de la investigación.

Una limitante, en cuanto a la recolección, e incluso, análisis de los datos, a través de los instrumentos aplicados; estuvo relacionada con que, en su mayoría se indagó por competencias de lectura y escritura y no de manera independiente. De ahí que cuando se diseñen instrumentos para la recolección de información sobre las competencias o debilidades lectoescriturales, es necesario que cada habilidad se enuncie de manera independiente, puesto que cada una tiene sus características, y con ello obtener mayores datos en particular para cada una de ellas.

1.7 Definición de términos

Aprendizaje: es un cambio en la percepción, análisis o uso de una información por otra y que perdura por mucho tiempo en el sujeto (Schunk y Dale, 2012, p. 3).

Autorregulación del aprendizaje: proceso mediante el cual un individuo controla, planifica, motiva y analiza sus procesos en la adquisición de aprendizajes (Gaeta, 2006, p. 2).

Metacognición: se define “como una disposición didáctico metodológica en la que se privilegia la conciencia y el control que los individuos deben desarrollar en relación con sus procesos cognitivos” (Arciniegas y López, 2012, p.199).

Motivación: es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas (Bisquerra, 2000, p.165).

Capítulo 2. Marco referencial

Abordar la autorregulación del aprendizaje en esta investigación, tema que viene desarrollándose con mayor profundidad en los últimos años en el ámbito educativo, es fundamental para orientar cada uno de los procesos teóricos y metodológicos que la sustentan. En este caso la autorregulación del aprendizaje cumple un papel clave, ya que, establece una relación con otro de los temas principales que se relacionan al problema de investigación, como es el caso de las competencias comunicativas lectoescriturales. Es así que, la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo de competencias de lectoescritura son dos importantes temas que contribuyen en ese propósito de analizar la incidencia de la aplicación de estrategias metodológicas y didácticas a la motivación y la autorregulación del aprendizaje, en el potenciamiento de las competencias comunicativas lectoescriturales de la población objeto del estudio. Esto implica una profundización en temas tan importantes como la autorregulación, en perspectiva de la metacognición, la motivación y la autoeficacia; la lectoescritura, la mediación pedagógica y las políticas educativas que integran un marco normativo en relación a los temas que se relacionan al problema de investigación y al tipo de población de estudio.

2.1 La autorregulación del aprendizaje

La razón por la cual los estudiantes advierten en sí mismos la capacidad de autorregular sus emociones, acciones, saberes y destrezas para desempeñarse con mayor rigor en procura del alcance de objetivos, en contextos o momentos específicos, es a lo que Zimmerman y Schunk (1989; 2001), han llamado la autorregulación del aprendizaje. De este modo, se advierte que los procesos de aprendizaje o bien, el rendimiento académico, pueden resultar más efectivos u

óptimos si se convierten en un ejercicio proactivo permanente del sujeto desde su proceder (conducta), motivación y emoción y, por extensión, ofrece la oportunidad al educador de diseñar estrategias más oportunas y pertinentes que coadyuven a estimular esos procesos autorreflexivos en los que cada quien es participante en la conquista del conocimiento.

En la autorregulación, según Bandura (1986), son tres los procesos que intervienen. Uno de ellos es la autoobservación, en esta, el individuo es capaz de prestarle atención de forma detallada o determinada a su propio comportamiento y de darle una mirada a una actividad desarrollada durante un periodo de tiempo; puede ver si en esta hay algún avance o surge algún retroceso. Otro de esos procesos es el juicio crítico, y consiste en la capacidad de parangonar o comparar las habilidades o destrezas en relación con un límite o estándar preestablecido. Finalmente, otro proceso que está ligado a la autorregulación es la autoeficacia, entendida como el conjunto de conocimientos propios que el sujeto tiene sobre sí mismo y la capacidad de desempeñarse de manera exitosa frente a una labor/tarea. De este modo, los procesos de aprendizaje autorregulado permiten hacer una revisión, análisis y corrección de las habilidades, acciones y rendimientos que retroalimentan el ejercicio el alcance de las tareas y, en consecuencia, la mejora de éstas.

Sin lugar a dudas, un interés en el que debe centrarse la universidad está relacionado con la manera en cómo aprenden los estudiantes y en cómo se preparan de forma cognitiva y emocional para enfrentar su rol académico. De esta manera, las estrategias didácticas y la mediación pedagógica desempeñan un factor importante para que éstos adquieran autónoma y comprometidamente el conocimiento, centrados en el comportamiento y en las expectativas frente a sus procesos de aprendizaje. Para Veenman (2011), las estrategias son un factor clave

para que los estudiantes “tengan autoobservación de sus procesos y ritmos de aprendizaje, planifiquen actividades, autoevalúen y diseñen mecanismos que les sirvan para adquirir el aprendizaje, elementos estrechamente relacionados con la autorregulación” (p. 202).

En este sentido, la autorregulación del aprendizaje con estrategias metodológicas que lo potencialicen, como lo advierten Boekaerts y Corno (2005), contribuyen a obtener mejores resultados académicos. Para el caso puntual de la presente investigación, resultados importantes especialmente en las competencias en lectura y escritura de textos académicos, a partir del potenciamiento de su motivación, capacidad metacognitiva y autonomía.

2.1.1 Metacognición

La metacognición es el proceso por medio del cual los seres humanos son capaces de interpretar, comprender y adelantarse al saber cómo actuar en situaciones determinadas; esto también aplica hacia los demás, es decir, es probable que una persona pueda predecir y regular su accionar, pero también la de otras personas. Flavell (1986), consideró la metacognición como aquella capacidad que tiene el estudiante para vigilar/se, conocer/se, pensar/se, observar/se o monitorear/se su connatural mente y “aprender a regular”. Traducido a los fenómenos relativos al aprendizaje, esto resulta de suma importancia, puesto que equivale a reconocer que quien aprende es capaz de controlar sus estados emocionales y reconocer qué aspectos son positivos o negativos en la forma como está enfrentado el proceso. Esta habilidad se aplica muy en especial a la capacidad del aprendiz de seleccionar y aplicar determinadas habilidades de pensamiento a una situación de aprendizaje en concreto.

La definición que Brown (1978), brinda sobre la metacognición referida como “el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva” (p. 26), equivale a decir que la

conciencia activa del estudiante, o mejor, en los procesos de aprendizaje de éste, se convierte en factor determinante para la adquisición del conocimiento. En concordancia con esta definición, García (2011) amplía el concepto asegurando que no basta con la capacidad de conocer las estrategias metacognitivas; además de ello, es de vital importancia el supervisar la acción reguladora de cada alumno en relación con lo que hace para garantizar su aprendizaje. De esto se desprende que el diseño de las estrategias metodológicas para la potencialización de las competencias en lectura y escritura académica, debe partir de la base de tomar en cuenta los mecanismos que los estudiantes realicen o adopten para lograrlas; esto es a lo que Muria (1994) apunta al reconocer la importancia de la planificación, selección y organización; bien sea de los contenidos o de las actividades a desarrollar, de “mecanismos cognitivos, afectivos y motrices” para adentrarse a la consecución efectiva de una tarea específica.

Así, y para efectos de esta investigación, es importante tener en cuenta qué estrategias metacognitivas utiliza el aprendiz en relación con la conciencia que tiene de sus destrezas o falencias para adquirir el aprendizaje, de qué forma se le facilita aprender, y cómo puede conocer, desarrollar y potenciar diferentes habilidades; también, cómo identificar y establecer cuáles de sus estrategias de aprendizaje le han servido y cuáles puede adquirir, definir y precisar de la manera más adecuada al momento de abordar una tarea; y cómo puede estar más pendiente, de manera periódica y constante, de su propio desempeño.

2.1.2 Motivación

Para muchos pensadores, como el caso de Zimmerman, la autorregulación del aprendizaje está íntimamente relacionada con la motivación, es decir, con aquella capacidad en la cual el alumno decide realizar una acción o tarea y cómo desplaza, sustituye o relega otras. En especial,

la motivación es pieza fundamental de la autorregulación del aprendizaje, puesto que contribuye a auto direccionar la conducta hacia metas por alcanzar; esto quiere decir que el aprendiz se convierte en participante activo que no está solo como espectador pasivo recibiendo información, sino como dinamizador permanente construyendo, evaluando y gestionando su propio ritmo y proceso de aprendizaje. La motivación, concretamente la académica, la definen Pintrich y Schunk (2006), como el proceso por el cual el sujeto avanza en la conquista de una meta u objetivo. Para estos autores las motivaciones pueden ser: intrínsecas, entendidas como aquellas que son inherentes a la actividad; y extrínsecas, es decir que están sujetas a incentivos externos.

La importancia de la motivación en la autorregulación del aprendizaje, para la construcción de estrategias metodológicas de escritura de textos académicos con cohesión y coherencia narrativa, estriba en que, en primer lugar, en el diseño de estas, el rol del docente ya no será el del poseedor del saber, sino el del mediador que va a hacer posible cautivar al estudiante para que se active en él su interés y gusto por el aprendizaje; en segundo lugar, el aprendiz va buscando al máximo la utilización de sus herramientas, saberes y características motivacionales propias para que esto sea posible, es decir, van a la par la motivación y la cognición.

Para Lanz (2006), una forma de controlar las acciones involucra el “conocimiento, regulación de la cognición y motivación” (p.10), elementos que impactan e influyen en la consecución de metas en situaciones particulares. De este modo, el aporte que presentan los componentes de la motivación, para el alcance de resultados óptimos en las competencias de lectura y escritura académica, son de vital importancia ya que éstos permiten delinear los caminos, las estrategias y las actividades que movilizan el aprendizaje de dichas habilidades; de

otro lado presuponen un reto para la generación de aprendizajes significativos que puedan perdurar y transferirse.

2.1.3 La autoeficacia

En los procesos de autorregulación del aprendizaje, la autoeficacia juega un papel fundamental ya que ésta está relacionada con el rendimiento académico. Definida la autoeficacia, según Bandura (1987), como la capacidad que poseen los sujetos sobre sus capacidades de razonar y emitir juicios en torno a sus creencias, saberes y competencias. En la escena educativa, bien puede catalogarse como habilidades con las cuales los estudiantes son capaces de organizar y llevar a cabo sus actos para el alcance del rendimiento anhelado. Considerada así, es una posibilidad con la cual los estudiantes se enfrentan, desde la confianza en sus capacidades, hacia el desarrollo y cumplimiento de una determinada tarea. Por ello, entonces, se convierte un elemento fundamental para la motivación (intrínseca), la autorregulación y la adquisición del aprendizaje.

Para el caso de la presente investigación, el diseño de las estrategias metodológicas juega un papel trascendental, puesto que, en la medida en que se piense en el grado de esfuerzo, interés y perseverancia que los estudiantes puedan poner o poseer para las actividades o tareas a realizar; así mismo, serán los alcances o los grados de aprendizaje que se logren adquirir. En este sentido, Paoloni y Bonetto (2013), consideran que el reconocimiento de las capacidades, virtudes y creencias de autoeficacia del estudiante están estrecha y recíprocamente articuladas con el “desempeño y el logro académico obtenido” (p.4).

Los procesos de desarrollo del ser humano están mediados por su historia, su cultura y las relaciones que se establecen entre éste y sus contextos cercanos y lejanos. De este modo, Bronfenbrenner (1987), en lo que llamó la teoría ecológica del desarrollo humano, plantea que los seres humanos, en sus micro, meso, exo, macro y crono sistemas establecen relaciones directas e indirectas, bien con sujetos, acciones o situaciones que determinan su forma de ser y/o actuar. Hymes (1971), con cierto grado de concordancia con los postulados de Bronfenbrenner, refiriéndose a la competencia comunicativa, advierte que esta se configura según los aspectos socioculturales que rodean al sujeto. En cuanto a la autoeficacia o la condición del ser humano de suplirse por sí mismo, está también está determinada en gran medida por los factores sociales, económicos y culturales en los cuales el sujeto interactúa. Bandura (1987), al respecto dice que para que la autoeficacia sea correlativa al pensamiento, al sentimiento y a la actuación (conducta), se necesita de un buen nivel de conciencia, incluyendo una alta valía de la capacidad personal. A su vez, no se puede perder de vista que en esta perspectiva la capacidad de autorregulación depende de aspectos conductuales, personales y ambientales.

De este modo, la autoeficacia funciona como un elemento importante que sirve de apoyo para potencializar el alcance de aprendizajes, teniendo en cuenta que los juicios personales determinarán el progreso, alcance o incluso el fracaso en una tarea asignada. Por ello el presente ejercicio investigativo ofrece la oportunidad de un diseño claro, específico y puntual de estrategias metodológicas que le permitan a los estudiantes de primer semestre del programa de Ingeniería de Sistemas, revisarse qué tan competentes y preparados están para enfrentar la lectura y escritura académica y cómo desde su valoración personal, en su sentir, pensar y actuar, pueden apropiarse de estas competencias y así responder positivamente con las exigencias de la nueva cultura universitaria.

2.2 La lectoescritura académica

La lectura y la escritura académica, como prácticas sociales y, más aún, en los procesos formales de educación, son un binomio inseparable en el que se conjuga la apropiación y dominio de habilidades comunicativas, cognoscitivas, sociales, morales y éticas, que contribuyen al fortalecimiento de la comprensión e interpretación de la realidad. Con regularidad se enuncia en las investigaciones sobre cómo o con qué nivel de lectoescritura ingresan los estudiantes al primer semestre de los distintos programas académicos de las universidades, planteando que estos presentan bajos niveles en la comprensión y producción textual; como resultado de ese análisis la presente investigación tiene relevancia en la medida en que se aborda dicha situación con la intención de crear estrategias metodológicas que mitiguen estas debilidades y se fortalezcan los procesos lectoescriturales académicos.

Al respecto Carlino (2003), señala que no hay desconocimiento en los docentes del cómo ingresan los estudiantes a la educación superior, en lo que se refiere a la lectoescritura y, que esta es solo una variable a intervenir; la otra está relacionada con el “cambio de identidad”, y con los textos a los cuales deben enfrentarse en su proceso académico, a los que no están acostumbrados. De lo anterior, se deriva que se debe hacer un esfuerzo mancomunado entre las políticas instituciones (nacionales incluso), las diferentes asignaturas, los estudiantes y todos los docentes; esto para consolidar la cultura del leer y escribir en la universidad y, más importante aún, que los estudiantes potencialicen sus competencias lectoescriturales. En otras palabras, la inmersión del estudiantado a la vida académica, su sostenimiento y eficacia en ella, será más provechosa si se logra reconocer e intervenir en estas dos variables. Sin embargo, se conjugan en éstas el desarrollo de otros elementos trascendentales como la autorregulación del aprendizaje, y con ella

la metacognición, la motivación y la autoeficacia; todos estos temas fundamentales que orientan para trabajar por el empoderamiento de los estudiantes de sus propios procesos de aprendizaje, lo que les ayuda a enfrentar de manera activa, autorregulada, monitoreada y consciente, los desafíos que la vida académica universitaria implica.

Así como se presentan niveles bajos de comprensión y producción textual al ingreso al nivel universitario, otras deficiencias ya al interior de los currículos universitarios, tiene que ver con que, según López y Molano (2007), los cursos de lectoescritura y las dinámicas de estos en la universidad, resultan ser poco atractivos y productivos, puesto que el nivel de exigencia y transversalidad de estos en las demás asignaturas es nulo o de poca exigencia. De otro modo, para Morales y Restrepo (2010), no es suficiente con que estas prácticas de lectura y escritura se aborden solo en el ciclo básico; es indispensable que estén presentes también en los ciclos de profesionalización y profundización y que estos no se limiten solo a la “correcta escritura”, sino que se les brinde a los estudiantes las herramientas necesarias para producir y comprender textos desde su área disciplinar, atendiendo a los requerimientos académicos que ésta requiere.

De este modo, los esfuerzos del presente ejercicio se ubican en adentrar a los estudiantes de primer semestre en las nuevas formas o prácticas académicas de lectura y escritura en el contexto universitario y, para ello, es necesario reevaluar la idea generalizada de que los estudiantes no logran alcanzar en el bachillerato las competencias lectoescriturales y proponer un ejercicio permanente de aula en el que se les brinde la posibilidad de acercarse a las nuevas terminologías y rasgos comunes del leer y escribir en el nivel superior y, de esta manera, tratar de paliar un poco lo que Castelló (2014) encontró en los análisis y resultados de sus investigaciones,

en cuanto a la escasez y las dificultades de responder con dominio a las exigencias lectoescriturales en la universidad.

2.2.1 La lectura académica

Una disertación que viene desarrollándose con bastante rigor está relacionada con la importancia que tiene para las universidades el evaluar el nivel con el que ingresan los estudiantes en relación con el dominio de la habilidad en comprensión lectora. Comúnmente se cree que todo el recorrido educativo anterior del estudiante, lo habilita para enfrentar las actividades académicas universitarias, puesto que ya tiene incorporada la capacidad o la habilidad de lectura y, por lo tanto, el reto o desafío para él en la Universidad, no supone mayores complicaciones. Sin embargo, una mirada más seria y reflexiva debe llevar a las instituciones de educación superior a replantear estos supuestos; por lo cual, el macro, meso y micro currículo, tendrán que revisarse y replantearse con miras a profundizar en las verdaderas necesidades y desafíos de los estudiantes para enfrentar con mayor rigor y eficacia la actividad académica; especialmente para el caso de la lectura y la escritura.

Por ello, es necesario revisar y planear en los currículos universitarios los temas que realmente necesitan los estudiantes. En lo que concierne en la presente investigación, los temas y las estrategias metodológicas deben ser bien seleccionados y diseñados para que, como dice Molina (1997), haya apropiación del aprendizaje y trascendencia en el qué y cómo se enseña y aprende; esto con la firme intención de fortalecer y propiciarle al aprendiz elementos que le puedan servir para la adquisición del aprendizaje, en particular al dominio de la habilidad en la comprensión lectora. Lo anterior, es reafirmado por Ezcurra (2011), cuando dice que las temáticas deben ser bien seleccionadas; por un lado, para garantizar la adquisición de las

habilidades de los contenidos disciplinares y las prácticas académicas necesarias, y, por el otro, para asegurar que no haya deserción de estudiantes y, por ende, puedan llevar a feliz término su carrera, siendo a su vez más competentes.

Hablar de lectura académica supone el acercamiento a textos como artículos científicos, libros teóricos de una disciplina específica, tesis de grado, ensayos, etc., con tendencia a la argumentación y a la exposición de conceptos; textos que, según Figueras y Santiago (2002), cumplen la función de justificar, certificar y transferir el conocimiento inherente de una comunidad científica, y de cuya comprensión e interpretación carecen los ingresantes universitarios. Esto es de gran interés de la presente investigación, con la intención de intervenir y poder obtener mejores niveles de aprendizaje en los estudiantes, en lo que se conoce como “lenguajes especializados”. De este modo, la lectura académica implica el manejo, dominio y conocimiento de habilidades propias de la comprensión lectora, como es el caso de la identificación de la tesis o idea principal de un texto, y los componentes implícitos, explícitos, locales y globales que brindan y articulan la información. Todo esto les brinda elementos para la reflexión y evaluación del contenido del texto y, en el caso de la educación superior, les permite desarrollar habilidades para el reconocimiento de los lenguajes especializados en los textos que se relacionan con su carrera.

2.2.2 La escritura académica

La escritura académica se refiere a la capacidad del individuo de producir un texto de forma lógica, organizada, persuasiva, coherente y razonada, lo cual lo faculta para comunicarse con propiedad y dominio en diferentes escenarios, incluso disciplinas del conocimiento; es a lo que Schwarz y Asterhan (2010), llaman el dominio de opiniones sustentables en temas de

cualquier índole, desde puntos de vista personales o de otros en los que se apoyan, para refutar o argumentar su punto de vista.

De este modo, es posible pensar que un buen diseño de estrategias metodológicas y mediaciones pedagógicas son el puente ideal para que un aprendiz sea competente en el campo de la redacción. Sin embargo, con la escritura, para los estudiantes que ingresan al nivel de educación superior, ocurre lo mismo que con la lectura; difícilmente tienen amplio dominio o competencias en esta habilidad. En este caso, la llamada alfabetización académica mencionada en varios documentos de Carlino (2003), toma vida; es decir, a los estudiantes hay que iniciarlos en la lectura y escritura académica, para que reconozcan aquel mundo al cual deben enfrentarse. El abordaje de la escritura en la Universidad deberá ser transversal a todas las asignaturas del currículum y por extensión a todos los docentes.

Teniendo en cuenta que esta investigación busca, a través de las estrategias metodológicas, potencializar las competencias comunicativas lectoescriturales por medio de la motivación y la autorregulación del aprendizaje, es importante reconocer que los docentes universitarios de todos los programas y cursos académicos deberían tener amplio conocimiento, dominio y competencias en estas habilidades. Sin embargo, esto no es objeto de estudio o discusión para el presente trabajo, pero sí actúa como un elemento que bien podría facilitar más la transferencia de estas habilidades. No obstante, el proceso de escritura académica se mueve principalmente entre la fundamentación dialógica del iniciante en esta habilidad y los expertos que han discernido en alguna disciplina, concepto o teoría, lo cual plantea de entrada una limitante y un reto, ya que las carencias comunicativas de los estudiantes son amplias.

En relación a lo anterior, Coirier, et al. (1999), plantean que el producir textos académicos es “un proceso de composición estratégico y situado”, que debe estar aunado al dominio de elementos de escritura como la cohesión y coherencia textual. Por lo tanto, todo el ejercicio metodológico relativo a este estudio debe centrarse en propiciar las herramientas necesarias para el alcance de este nivel de producción académica.

Actualmente, existe una nueva noción de la escritura, que ya no involucra un objeto sino una actividad, pues mediante este se intercambian experiencias con otras personas. Así lo afirma Cassany (1999): “escribir es una forma de usar el lenguaje que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos. Al ser la vida humana tan extremadamente social, una gran parte de nuestras acciones son verbales (...)” (p. 75)

2.3 Estrategias metodológicas y didácticas

Las estrategias metodológicas son el conjunto de insumos, herramientas o procedimientos de enseñanza aprendizaje que se utilizan para el desarrollo y alcance de competencias y conocimientos; en este caso, las habilidades en la comprensión y producción de textos académicos y el desarrollo de estrategias de autorregulación que posibiliten dichas habilidades. Tradicionalmente los procesos de enseñanza aprendizaje se han caracterizado por centrarse en los contenidos, es decir, en la transmisión de conocimientos y no en el estudiante como agente activo de sus procesos de aprendizaje. En este sentido, las estrategias metodológicas diseñadas y planificadas, en torno a la lectura, según Monereo, Pozo y Castelló (2001), permiten determinar con anticipación qué recursos se requieren, en qué momento y cómo aplicarlos para alcanzar los objetivos o resultados de aprendizaje propuestos. De ahí que un elemento importante de la presente investigación sea el diseño de las estrategias que puedan proporcionarles herramientas

de autorregulación a los estudiantes en la apropiación de las competencias de lectura y escritura académica. Para ello se acentúan los esfuerzos en centralizar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aprendiz en función de sus expectativas, habilidades, conocimientos, virtudes, destrezas, motivaciones y autoeficacia como parte importante de estos procesos y en los que el docente participa también como mediador de los mismos.

En cuanto a la estrategia didáctica esta es el conjunto de acciones planificadas realizadas con el fin que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos propuestos. “Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida” (UNED, 2013, p.1)

2.3.1 La mediación pedagógica

Una ineludible reflexión que debe surgir en la orientación de procesos de enseñanza aprendizaje es el papel trascendental que ocupa el maestro en la adquisición y transferencia del saber; por ello, siempre ha de estar dentro de sus preocupaciones el preguntarse y evaluar sus metodologías, didácticas y prácticas pedagógicas, es decir, el cómo educa, así como el conocimiento de los diferentes postulados en teorías y estilos de aprendizaje del sujeto educable.

De acuerdo con Gutiérrez y Prieto (1999) se entiende por mediación pedagógica “el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (p. 1), esta definición permite vislumbrar que el ejercicio docente va más allá de concebir al estudiante como solo receptor de información, se trata de abarcar otros aspectos y de la mejor forma, para garantizar el aprendizaje; todo esto se resume entonces en los métodos, las herramientas y estrategias que se utilicen en el “acto

educativo”. Serán entonces las herramientas docentes, sus conocimientos, destrezas y las estrategias que utilicen o coloquen en juego, las que potencialicen, motiven o transformen al estudiante: al ser y logren el alcance, dominio y transferencia de manera integrada de las competencias en lectura y escritura académica. Por su parte, Pérez (2009) considera que la mediación pedagógica debe partir de la necesidad de promover experiencias de aprendizaje y permitir la interacción del estudiante, teniendo en cuenta que el acto educativo no debe ser directivo y en el cual se debe facilitar la interacción y el compartir como un aspecto importante para la construcción.

Para tal efecto es necesario trascender la idea de la educación como transmisión de conocimientos, propiciando la mediación pedagógica como aspecto clave para la construcción de conocimientos en donde se privilegie el diálogo, el debate y las experiencias significativas entre estudiantes y docentes, como lo sostiene Gutiérrez y Prieto (1999) “la mediación debe surgir del trabajo en el aula y depende casi siempre de la capacidad y la pasión del docente” (p.23). De allí que un aspecto importante en la mediación pedagógica y tal como lo propone Maturana (1996) es reconocer la mediación como un proceso más humano, donde se favorezca el conocimiento de sí mismo y no la acumulación de información.

2.4 Políticas educativas

El Desarrollo de la presente investigación se rige desde las políticas educativas de los estándares básicos de competencias, los lineamientos curriculares de lengua castellana y los módulos de competencias genéricas de las pruebas saber Pro, específicamente la lectura crítica y la comunicación escrita, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

2.4.1 Estándares básicos de competencias del lenguaje

Se habla de educación como un producto de formación integral del ser humano y su cultura, con el propósito de difundir saberes, a través de competencias esenciales para la vida, es allí donde leer, escuchar, escribir y hablar son habilidades que enmarcan las políticas educativas en Colombia. El ser humano a través del tiempo ha encontrado en la educación respuestas a las necesidades que su propia existencia le presenta, nacen teorías educativas y con ellas transformaciones que han permitido desarrollar sus habilidades y capacidades frente a los cambios que el contexto le entrega. Además, se evidencia que desde la individualidad se aprende (conocimiento) y en colectividad se interactúa adquiriendo saberes que la experiencia le imparte con la (praxis).

En este sentido, la principal característica de los estándares básicos de competencias (EBC) está relacionada con potencializar el desarrollo del lenguaje en el individuo en la interpretación y transformación del mundo “conforme a sus necesidades”. El hombre es un ser social, por lo tanto, necesita comunicarse, crear lenguajes y estrategias que permitan afianzar su participación en comunidad, ser un ser activo que desarrolla habilidades, capacidades y competencias a través de la semántica, sintáctica y pragmática, componentes propios de la lengua castellana y de los textos académicos, por ello, se convierten estos en objetos de interés de la presente investigación en reconocerlos, practicarlos y potencializarlos con miras a su comprensión y aplicabilidad.

En suma, los EBC apuntan a que la enseñanza del lenguaje dirija su quehacer hacia el fortalecimiento y adquisición de competencias en comprensión y producción textual, ya sea desde la oralidad, es decir, la capacidad de producir o reproducir textos orales, la escritura,

entendida como la competencia o cúmulo de habilidades para producir con cohesión y coherencia cualquier tipo de textos, para el caso de la presente monografía, los académicos y la comprensión o interpretación textual, relacionada con la capacidad de rastrear y encontrar el código de los textos escritos, todo esto por su constante relación con los diferentes contextos, ya sea como emisor o como receptor de mensajes (Estándares básicos de competencia, p. 11). De ahí la importancia de la implementación de estrategias didácticas que puedan aminorar las debilidades en estas competencias.

2.4.2 Lineamientos curriculares de lengua castellana

El propósito general de los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana (LCLC), del MEN, busca fortalecer, en los procesos pedagógicos de los docentes e investigadores, el análisis crítico y la reflexión. En este sentido, una ineludible reflexión que debe surgir en quienes orientan procesos de enseñanza aprendizaje es el papel trascendental que ocupa el maestro en la adquisición del saber, por ello siempre ha de estar dentro de sus preocupaciones el preguntarse y evaluar sus metodologías, didácticas y prácticas pedagógicas, es decir, el cómo educa. De entrada, los (LCLC) centran su atención en la mediación pedagógica de los docentes, al tratamiento de las diferentes temáticas, a las características particulares de cada contenido en procura del fortalecimiento de la creatividad y las diferentes formas de expresión del lenguaje y la racionalidad (Gutiérrez y Prieto, 1999, p. 1). Esto permite vislumbrar que el ejercicio docente va más allá de concebir al estudiante como solo receptor de información, se trata de abarcar otros aspectos y de la mejor forma, para garantizar el aprendizaje, todo esto se resume, entonces en los métodos, las herramientas y estrategias que se utilicen en el “acto educativo”.

De este modo, las decisiones pedagógicas, metodológicas y didácticas, desde el área de español y del profesorado encargado de ésta, tienen como fin determinado, según los LCLC, propiciar el alcance de las diferentes categorías de aprendizaje en las distintas manifestaciones del lenguaje: oralidad, escritura, lectura y “otros sistemas simbólicos de aprendizaje”. De este modo, las estrategias didácticas de la presente investigación se dirigen a propiciar el alcance de los diferentes “ejes” de la interpretación y producción textual, entendidos estos como los elementos propios, al estilo telaraña, que logren vislumbrar las diferentes habilidades en comunicación escrita e interpretación textual a saber: la cohesión y coherencia narrativa (local, global y lineal), los procesos intra, inter y extratextuales, la pragmática (cumplimiento de la intencionalidad discursiva). Así, las herramientas, metodologías y mediaciones pedagógicas utilizadas en el presente estudio, están encaminadas a potencializar las formas del lenguaje académico, en especial la interpretación y producción de éste, favorecer su dominio y la adquisición del aprendizaje.

2.4.3 Competencias genéricas de las pruebas saber

Dos de los módulos de las competencias genéricas de las pruebas Saber Pro, están relacionados con la lectura crítica y la comunicación escrita. En este sentido, el ICFES, en el denominado Examen de Calidad de la Educación Superior, establece que, a partir de las diferentes tipologías textuales, su función y características, quienes ya han cursado el 75% de los créditos académicos de los programas de pregrado (tecnólogos, tecnológicos y profesionales).

En relación con la lectura crítica, es importante reconocer que, dentro de las prácticas académicas de la universidad, este componente cobra gran importancia en la medida en que exige el dominio de unas herramientas o competencias cognitivas propias del aprendizaje, en las que el

estudiante debe dar cuenta de la comprensión, interpretación, análisis y postura crítica frente a determinada actividad lectora. Así, las competencias a evaluar en este módulo: son a) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; ésta se resume en la capacidad de hallar, en la microestructura del texto, la relación entre palabras, ideas o frases que de manera explícita en él se manifiestan, b) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; la articulación, en el sentido fuerte de la palabra, está relacionada con la macroestructura del texto o capacidad de comprender cuál es la estructura y funcionalidad de ésta en del mismo, quién, quienes, cuál o cuáles son las voces o situaciones narrativas que en un texto se hacen evidentes y, en el orden de la coherencia, el estudiante identifica, comprende y relaciona los diferentes apartados de un texto; y c) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido; alude esto a la capacidad de emitir juicios de valor, valorar cada componente del texto y relacionar los contenidos de éste con otros.

El módulo de comunicación escrita, abarca elementos referentes a la producción de textos, según una temática planteada. De este modo, la manera como se aborda, construye y desarrolla el discurso sobre un tema específico, desde diferentes posturas, análisis y reflexiones, es la evidencia puntual del dominio de esta competencia. Así, según el Examen de Calidad de la Educación Superior, se constituyen en elementos importantes dominio de esta competencia a) El planteamiento que se hace en el texto, está referido al nivel de análisis, dominio y argumentación en donde la redundancia de términos y el trato que se le dé al tema no se presta para ambigüedades, b) La organización del texto aquí el evaluado debe cumplir con los elementos mínimos de coherencia y cohesión narrativa, es decir, la forma como plantea una idea u oración principal o una hipótesis y cómo ésta se relaciona con unas ideas secundarias que vinculan y fortalecen el discurso y cómo la utilización correcta de los signos de puntuación, los conectores

lógicos, el léxico o lenguaje utilizado; le dan cohesión narrativa al texto y c) La forma de la expresión, ciertamente remite a la capacidad del escritor en tener en cuenta el rol y “estatus” del receptor y el cumplimiento de la intención comunicativa propuesta en el texto.

En este orden de ideas, la presente investigación y puesta en marcha de las diferentes estrategias metodológicas, consideran las posturas del MEN en las competencias básicas de lenguaje, los lineamientos curriculares y las competencias en lectura crítica y comunicación escrita que evalúa el ICFES en las Pruebas Saber Pro; como ejes fundamentales para la mejora de la prácticas de interpretación y construcción de textos académicos en los estudiantes que ingresan a primer semestre de ingeniería de sistemas de la Universidad del Pacífico.

Capítulo 3. Método

Esta investigación está orientada desde una metodología cualitativa, por lo tanto, el interés de esta no está dirigido a cuantificar sino a describir con base en la interpretación de los datos recogidos a través de los instrumentos de recolección de datos. Cabe mencionar que, a diferencia de la investigación cuantitativa, uno de los principios básicos de la investigación cualitativa es la flexibilidad, por cuanto contempla la posibilidad de hacer ajustes en el proceso tales como redefinir los objetivos, disminuir o ampliar la muestra de recolección de información y, por supuesto, afinar los horizontes teóricos o conceptuales al tenor de los hechos y la interpretación que se va construyendo. Para el caso particular de esta investigación se coloca de relieve el hecho sobre el cual llaman la atención Hernández, Fernández & Baptista (2014), cuando afirman que la “(...) La inmersión inicial en el campo significa sensibilizarse con el ambiente o entorno en el cual se llevará a cabo el estudio, identificar informantes que aporten datos y nos guíen por el lugar, adentrarse y compenetrarse con la situación de investigación” (p.8).

El capítulo da cuenta de varios procesos a saber: el enfoque metodológico, la población y sus características, la muestra, el proceso de categorización, los instrumentos y su respectiva validación, las fases y el cronograma del procedimiento metodológico, y las estrategias para los procesos de sistematización y análisis de datos.

3.1 Enfoque metodológico

Al ser la investigación un campo profundo, complejo y diverso de análisis y producción de conocimiento, y según lo manifiesta Álvarez-Gayou (2003), no todo se puede extender al entendimiento de los fenómenos sociales a las cifras, a las estadísticas o al razonamiento de

situaciones meramente experimentales, se convierte la investigación cualitativa en una herramienta importante con la que se puede incidir en la interpretación, transferencia y adquisición de conocimientos; para el caso en la mejora de los niveles lectoescriturales, a través de estrategias metodológicas en donde la mediación pedagógica, por medio del análisis y producción de textos, talleres, actividades, cuestionarios abiertos, preguntas guiadas; puedan potencializar el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

De este modo, la metodología cualitativa permite tener acceso de manera sistemática al complejo mundo de la realidad social para analizarla, descubrirla, explicarla, predecirla e interpretarla. Este enfoque a su vez posibilita el conocimiento de los fenómenos de diferentes grupos poblacionales desde una lógica inductiva, la cual posibilita formular y desarrollar proyectos de investigación desde lo particular a lo general; de ahí la importancia de la observación de cada uno de los procesos y actividades para poder producir conocimiento.

En cuanto al alcance de la presente investigación, éste es de tipo descriptivo y correlacional. Descriptivo porque, desde los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2014), se pretende especificar los rasgos y perfiles de la población objeto de estudio con el fin de describir y detallar las debilidades motivacionales y de autorregulación del aprendizaje en torno a las competencias lectoescriturales.

En el alcance correlacional, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), se asocian conceptos y variables a un grupo y contexto particular, en esta ocasión, estrategias metodológicas en lectura y escritura, que potencian la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de primer semestre de ingeniería de sistemas, de la Universidad del pacífico, en Buenaventura, Valle del

Cauca, determinando la incidencia que puede generar la capacidad de autorregulación en el aprendizaje y estrategias en el grupo de estudiantes seleccionados.

3.2 Población

La Universidad del Pacífico, es una institución de educación superior de carácter pública que fue creada en 1988 por el rector Dr. Omar Barona Murillo. Su prioridad es la de brindar formación integral a los jóvenes de la región Pacífico, a través del ejercicio de las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social y, de esta manera dinamizar el desarrollo de la región. Cuenta con un promedio de 2.700 estudiantes provenientes de diversos sectores tanto urbanos como rurales de la costa del pacífico colombiano pertenecientes a los departamentos de Chocó, Valle del Cauca, Cauca y Nariño. Para el caso de la presente investigación se contó una población de 30 estudiantes, seleccionando como muestra un grupo de 15 estudiantes de primer semestre, de la unidad académica de Ingeniería de Sistemas, quienes por medio de su participación en el proceso investigativo aportaron elementos para el análisis del objeto de estudio.

3.2.1. Población y características

La Universidad del Pacífico está ubicada en la antigua vía a Cali, rumbo al aeropuerto Gerardo Tobar López; pertenece al distrito especial biodiverso y eco-turístico de Buenaventura, con diversas propuestas educativas y administrativas en construcción. Está inmersa en un territorio pluriétnico por el asentamiento de comunidades afrodescendientes y aborígenes quienes desarrollan el proceso de consolidación de prácticas ancestrales, lo que conlleva a la diversidad de expresiones culturales. No obstante, en Buenaventura persisten situaciones de violencia que han desencadenado en desplazamientos y deterioro de la calidad de vida; hechos que no permiten

que haya una permanencia en los procesos de educación básica y media, en algunos sectores los estudiantes deben dejar sus estudios sin terminar, en otras se presenta deserción académica, algunos padres, por temor a las bandas criminales y las “fronteras invisibles, prefieren dejarlos en casa, algunos docentes han sido amenazados y obligados a dejar las instituciones educativas. Estas situaciones, en muchos casos, hacen que se presenten bajos niveles en competencias algunas áreas del conocimiento y, en las competencias lectoescriturales, de autorregulación del aprendizaje y motivacionales. Se evidenció también que algunas de las características que presentaron los estudiantes objeto de estudio, es que provenían de regiones alejadas del casco urbano, incluso de otros municipios y departamentos donde la cobertura de la educación es baja además del poco acceso a las nuevas tecnologías de la educación y la información y a los escasos recursos metodológicos de las instituciones educativas; situaciones que aun en el sector urbano se perciben. En este contexto la población objeto de estudio correspondió a un total de 30 estudiantes que ingresaron a primer semestre de ingeniería de sistemas.

3.2.2. Muestra

Se trata de un grupo de 15 estudiantes que, con base en la aplicación de una prueba diagnóstica, presentaron características homogéneas en términos las competencias de autorregulación del aprendizaje y de apropiación en competencias comunicativas lectoescriturales, son de la jornada diurna de la unidad académica de Ingeniería de Sistemas, quienes en su mayoría son afrodescendientes y algunos de comunidades indígenas, con edades entre los dieciséis y veinte años, de género mixto: masculino/femenino (con preponderancia del género masculino). Son jóvenes que egresaron de colegios públicos (con más alta representación) y privados de la zona urbana, pero también de la zona rural de los diferentes territorios de la costa

pacífica colombiana. En este orden de ideas, el tipo de muestra por el que se optó fue no probabilística intencional ya que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), hubo un criterio de selección de la población, en el que se realizó un procedimiento de aplicación de un cuestionario a un total de 30 estudiantes. A partir de esta aplicación se seleccionaron 15 estudiantes que presentaron bajos niveles de competencias comunicativas lectoescriturales y de autorregulación del aprendizaje.

3.3 Categorización

La clasificación de las categorías y subcategorías, determinan, según Strauss y Corbin (1990) como se citó en Álvarez-Gayou (2003), la riqueza interpretativa de la investigación y en consecuencia abonar el terreno para el diseño y aplicación de los instrumentos para la recolección de los datos.

A continuación, en la tabla 1, se presentan las categorías y subcategorías de investigación.

Tabla 1. Categorización

Objetivos específicos	Categorías de investigación	Subcategorías	Instrumentos
<i>Diagnosticar el dominio en competencias comunicativas lecto escriturales en los estudiantes del programa Ingeniería de Sistemas, de la Universidad del Pacífico, en Buenaventura, Colombia.</i>	Competencias comunicativas lectoescriturales	Capacidad de interpretación de textos	Prueba diagnóstica
		Capacidad de producción textual	Cuestionario a estudiantes
			Entrevista semiestructurada a los estudiantes en grupos focales
<i>Describir las debilidades de autorregulación del aprendizaje que se evidencian en estos estudiantes, en cuanto a los procesos de aprendizaje que tienen que ver con el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales.</i>	Autorregulación del aprendizaje	Motivación	Cuestionario a estudiantes
		Metacognición	
		Autoeficacia	

<i>Aplicar estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales en estos estudiantes objeto de estudio.</i>	Estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje	Estrategias metodológicas y didácticas. Estrategias metodológicas y didácticas con mediación TIC.	Revisión documental
<i>Conocer los principales aportes de la motivación y la autorregulación del aprendizaje, al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales en estos estudiantes objeto de estudio.</i>	Aportes de la autorregulación del aprendizaje al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales	Aportes de la motivación al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales Aportes de la capacidad metacognitiva al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales Aportes de la capacidad de autoeficacia al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales	Cuestionario a estudiantes

Nota. Tabla 1. Descripción de las categorías y subcategorías de investigación. Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se establecen las categorías y subcategorías en relación con los objetivos específicos del proyecto de investigación.

3.4 Instrumentos

Al ser esta una investigación de carácter cualitativo, se optó por la recolección de los datos por medio del diseño y aplicación, por parte del investigador, de instrumentos como: prueba diagnóstica sobre interpretación textual y comunicación escrita; un cuestionario semiestructurado y una entrevista semiestructurada, los cuales se aplicaron a los estudiantes en dos momentos: antes y después de la implementación de una estrategia pedagógica diseñada con actividades que integran componentes para el potenciamiento de autorregulación del aprendizaje, orientados ante todo a la motivación, la metacognición y la autoeficacia; una estrategia didáctica para fortalecer las competencias comunicativas lectoescriturales en este grupo de estudio. Del mismo modo, se diseñó una ficha de revisión documental; en ésta se establecieron los criterios

para revisar cómo se encontraba la muestra de estudio, en relación al dominio de las competencias en lectura y escritura. Estos instrumentos, al tener como características que son dinámicos y flexibles, posibilitaron recabar los datos y obtener mayor información para el análisis.

3.4.1 Instrumento uno: Cuestionario semiestructurado a estudiantes

Este tipo de cuestionarios, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), son de mucha utilidad porque ayudan a proporcionar una amplia información en cuanto a las respuestas que la población objeto de estudio puedan brindar para la recolección de los datos. Este instrumento contó con 40 preguntas abiertas, distribuidas en 14 para la subcategoría metacognición, 15 para la motivación y 11 para la autoeficacia; articuladas con las subcategorías de niveles de competencias comunicativas lectoescriturales. Se optó por diseñar y aplicar el total de cuarenta preguntas con la intención de tener bastante información para que facilitará la recolección y análisis de los datos. Por ello, el propósito que se planteó con este instrumento fue el de recolectar información sobre los procesos motivacionales y de autorregulación del aprendizaje y su relación con el potenciamiento de las competencias comunicativas lectoescriturales de los estudiantes de primer semestre, del programa Ingeniería de Sistemas, de la Universidad del Pacífico, en Buenaventura, Colombia. Este instrumento se aplicó en dos momentos: antes y después de la implementación de la estrategia didáctica mencionada anteriormente (Ver anexo B).

3.4.2 Instrumento dos: Entrevista semiestructurada a estudiantes

Se aplicó una entrevista, de manera virtual, semiestructurada de 16 preguntas abiertas a un grupo focal de cinco estudiantes con el fin de recolectar información general sobre el estado

grupal de la muestra de estudio en cuanto a las subcategorías de la investigación (metacognición, motivación y autoeficacia). Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), la entrevista permite establecer un diálogo cercano entre el entrevistador y los entrevistados, en la que se intercambia información y se posibilita un ejercicio conjunto en la construcción de significados, en relación con las categorías y subcategorías de la investigación. Este instrumento se aplicó en dos momentos: antes y después de la implementación de la estrategia didáctica mencionada anteriormente (Ver anexo B).

3.4.3 Prueba diagnóstica

Se realizó una prueba diagnóstica (la cual sólo se aplicó en un primer momento), con componentes de interpretación textual y comunicación escrita con el fin de identificar los conocimientos previos de los estudiantes en estas competencias y, como lo plantea Barberá (2016), resulta de suma importancia reconocer el estado o punto de partida para articular lo que ya se sabe con lo nuevo que se va a adquirir y de este modo realizar las actividades de aprendizaje, por medio de una mediación pedagógica más puntual y asertiva. Esta prueba consistía en identificar qué capacidades poseían los estudiantes para la interpretación textual con base en un texto continuo y cuáles para comunicarse de manera efectiva por escrito; en este aspecto, tenían como tarea la construcción de un párrafo a partir de un texto discontinuo (caricatura) (Ver anexo B).

3.4.4 Revisión documental

Hace referencia a los documentos que sirven como soporte documental para apoyar la investigación y de todos aquéllos que se integran al proceso investigativo como estrategia de

recolección y análisis de datos. Según Maniez (1993), en la revisión documental se rastrean los contenidos que subyacen en algún discurso y que merecen ser descubiertos, de ahí la necesidad de realizar con perspicacia toda la información recolectada. Así pues, para la revisión documental se empleó una ficha de evaluación en competencias de lectura y escritura que contribuyó a obtener información sobre cuáles eran los niveles en los que se encontraban los estudiantes frente al dominio de las competencias lectoescriturales (Ver anexo B),

3.5 Validación de instrumentos

Para Soriano (2014), este proceso resulta de suma importancia porque permite tener una valoración tanto del contenido como de la misma forma del instrumento y su pertinencia con todo el proceso investigativo y, por lo tanto, generar mayores garantías para el análisis de los datos y la generación de hallazgos. Así pues, para el proceso de validación se contó con dos procesos importantes, revisión por juicio de expertos y pilotaje.

3.5.1. Juicio de expertos

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), en la validez y el otorgamiento de un instrumento se deben tener en cuenta todas las evidencias posibles que posibiliten la eficacia del contenido, ítems y los criterios de medición, por lo cual, se puede representar más las variables con las que se espera recolectar la información. En este sentido, una vez validados los instrumentos, se colocaron a disposición, revisión, análisis y valoración por parte de dos expertos en procesos de investigación, quienes manifestaron que estaban muy bien diseñados, que las preguntas estaban bien redactadas y, por lo tanto, darían buenos elementos para recolectar una información confiable; en cuanto a las variables de las categorías y subcategorías para la

recolección de la información y que podían aplicarse. Junto con los instrumentos diseñados, a los expertos se les proporciona la tabla de categorización de las categorías y subcategorías y los objetivos, general y específicos de la investigación. En términos de objetividad, calidad y confiabilidad este proceso garantizó que el diseño gozaba era oportuno para implementar a la muestra de estudio y por ende propicio para el desarrollo de la investigación (Ver anexo C).

3.5.2. Pilotaje

La prueba piloto, según Ruiz (2014) sirve para determinar la fiabilidad de un procedimiento concreto que pueda reproducir semejantes o iguales resultados de pruebas con las mismas técnicas, para el caso el cuestionario y la entrevista semiestructurada. En relación con el pilotaje del instrumento uno: “Cuestionario semiestructurado a estudiantes. Autorregulación del aprendizaje: Metacognición, Motivación y Autoeficacia en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales”, se encontró que las recomendaciones o instrucciones redactadas, al inicio del documento para responder el cuestionario, fueron asumidas con responsabilidad, también fue acertado el colocar la definición de las subcategorías, dado que brindó la posibilidad de comprender mejor cada pregunta.

Para hacer el pilotaje de este instrumento, se le solicitó el favor a un estudiante de resolverlo, se envió al correo electrónico, lo recibió y luego lo reenvió totalmente resuelto. En cuanto al instrumento dos: “Entrevista semiestructurada a estudiantes. Autorregulación del aprendizaje: Metacognición, Motivación y Autoeficacia en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales”, siete estudiantes, de manera voluntaria, participaron por medio de la plataforma virtual Zoom, de la entrevista. Este proceso permitió entender que el cuestionario era entendible y que podía aplicarse para la recolección de los datos (Ver anexo C).

3.6 Procedimiento

El proceso metodológico de recolección de los datos se llevó a cabo en un primer momento da través de la prueba diagnóstico, luego se aplicaron una entrevista semiestructurada a un grupo focal de la muestra de estudio y un cuestionario semiestructurado. Esto se desarrolló teniendo en cuenta varios elementos o recomendaciones que plantea Álvarez-Gayou (2003), como la transcripción de la información recolectada, la lectura e interpretación detallada y rigurosa de cada una de las respuestas, por ello se recurrió a la realización de una matriz en Excel en la que, por subcategorías se iba relacionando, jerarquizando y cruzando la información recolectada de cada instrumento y proporcionada por la muestra de estudiantes. En relación con la entrevista semiestructurada, se transcribió toda la grabación y luego, cada participación de los estudiantes, se fue relacionando en un documento en Word, donde, por colores, se fue identificando las coincidencias en las respuestas.

En un segundo momento, se realizaron diferentes estrategias metodológicas tales como: transcribir y corregir un texto con errores gramaticales, lecturas voluntarias y guiadas, escritura de reflexiones argumentativas, realización de mapas conceptuales en programas como MindManager, actividades colaborativas, elaboración de ensayos académicos y creación de videos argumentativos, todas estas actividades fueron llevadas a cabo a partir de la lectura de los textos seleccionados. Las estrategias tenían varios momentos, a saber: introducción a las temáticas a abordar, evaluación de conocimientos previos, elección de la metodología para la actividad (si era grupal, individual), implementación en la actividad de los componentes de autorregulación del aprendizaje, se definía el rol del estudiante y del profesor, el tiempo destinado para cada actividad y qué recursos se requerían para su ejecución. Estas estrategias se

desarrollaron por momentos en un lapso de tres semanas y con una intensidad de cuatro horas por semana; en un tercer momento, se volvió a aplicar la entrevista y el cuestionario semiestructurado para corroborar si el proceso de intervención con las estrategias metodológicas implementadas fue beneficioso en el desarrollo y proceso metodológico.

3.6.1. Fases

Consentimiento informado: Se realizó un documento, en el que se le informó y solicitó la debida autorización al director académico de la unidad académica del programa de ingeniería de sistemas, para la aplicación de los instrumentos de recolección de los datos de la presente investigación. Consentimiento que fue otorgado y posibilitó la puesta en marcha y avance del proyecto (Ver anexo A).

Diseño de los instrumentos: Se diseñaron dos instrumentos: un cuestionario semiestructurado en el que se formularon cuarenta preguntas, de las cuales 14 se implementaron en la subcategoría de la metacognición, 17 para la motivación y 9 para la autoeficacia; y una entrevista semiestructurada a un grupo focal de cinco estudiantes, con 4 enunciados para la subcategoría de la metacognición, 6 para la motivación y 4 la autoeficacia. También una prueba diagnóstica para los procesos de lectura y escritura y una ficha de revisión documental. (Ver anexo B).

Validación de los instrumentos: Se llevaron a cabo dos procesos importantes, el juicio de expertos y el pilotaje. Este juicio de expertos cualificados contribuyó al fortalecimiento de los instrumentos, ya que éstos tienen amplia trayectoria en investigación tanto por su formación académica como laboral. (Ver anexo C).

Aplicación en campo: El proceso de aplicación del cuestionario semiestructurado se llevó a cabo en dos momentos, mediante correo electrónico y la entrevista se realizó a un grupo focal de cinco estudiantes en una reunión virtual por Google Meet. De otro modo, se aplicó la prueba diagnóstica, y se contó también con la implementación de una unidad didáctica con una serie de estrategias orientadas a favorecer los procesos motivacionales y de autorregulación en el aprendizaje de la lectoescritura; esta se desarrolló durante tres semanas con apoyo de diferentes herramientas virtuales como la pizarra virtual de Padlet, la aplicación de ordenador de ideas Mind Manager la lectura y escritura de una reseña, y un ensayo académico y la realización de un producto final, consistente en un video sobre la educación en Buenaventura (Ver anexo D).

Sistematización y análisis de datos: En un primer momento, para el cuestionario semiestructurado, se generó un documento en Microsoft Excel, en el cual se creó una tabla con 40 filas destinadas a la pregunta y respuesta de cada estudiante y 17 columnas donde la primera correspondió a las subcategorías, diferenciadas cada una un color particular, en la segunda, la pregunta de cada subcategoría y de la tercera a la diecisieteava se colocó cada respuesta generada por cada estudiante (se le llamó respuesta uno...). Luego se realizó el tabulado y el análisis de las respuestas de cada una de las subcategorías presentes en el cuestionario semiestructurado y a partir de ello se realizaron diagramas circulares donde se graficó los porcentajes de cada una de las preguntas. Para la identificación de los estudiantes se utilizó la letra “E” acompañada de un número, así el Estudiante 1 se identificó como (E1) y así sucesivamente. El mismo tratamiento de la información suministrada por el grupo focal, se aplicó para la entrevista (Ver anexo E).

3.6.2. Cronograma

Tabla 2. Cronograma de trabajo.

Actividad	Tiempo
Consentimiento informado	Septiembre de 2020
Diseño de los instrumentos	Agosto-septiembre de 2020
Validación de instrumentos	Septiembre de 2020
Aplicación en campo	Octubre de 2020
Sistematización y análisis de datos	Noviembre de 2020

Nota. Tabla 2 cronograma de trabajo. Fuente: elaboración propia.

3.7 Análisis de datos

Al ser la presente investigación de tipo cualitativa, se buscó comprender, generar o producir elementos a partir de la interpretación de los datos. En este sentido, el rigor y análisis de éstos se da en la medida en que se realizó su sistematización en función de las evidencias expuestas en cada una de las respuestas de los cuestionarios, es aquí donde se optó por agrupar respuestas coincidentes en apreciaciones, valoraciones y/o percepciones, relacionadas con cada una de las subcategorías establecidas. En la entrevista semiestructurada estableció un diálogo natural e informal, pero direccionado con las preguntas diseñadas en un cuestionario no estructurado, esto para ahondar en la recepción de los datos y tener más elementos para su interpretación; en ambos casos, se recurrió a comparar y clasificar los hallazgos conforme a respuestas repetidas o muy similares, las cuales permitieron codificar los hallazgos.

El paso a paso para el análisis de los datos consistió, para el caso del cuestionario, en crear dos hojas de Microsoft Excel, en una se copiaron y pegaron las cuarenta preguntas y respuestas realizadas en el cuestionario a los estudiantes colocando, en la primera columna las 40 preguntas aplicadas y en las demás las 15 respuestas de los estudiantes seleccionados. Una vez realizado este proceso se procedió a leer cada respuesta a unificar e identificar conceptos,

oraciones o frases que permitieran definir variables comunes e interpretar las dimensiones y propiedades de los datos; procedimiento al que Strauss y Corbin (1990), denominan “codificación abierta”. En las respuestas en las que no coincidían en conceptos, se optó por asimilarlas, conforme a los objetivos específicos planteados, la definición de las subcategorías (relacionadas en el instrumento), y la relación de estos elementos con lo planteado por el estudiante. En este proceso se realizó la misma técnica para la encuesta y el cuestionario sobre interpretación y producción textual. Después de haber recopilado esta información se creó otra hoja en Excel en la que se tabuló la información recolectada, se identificaron coincidencias y se logró la reducción y jerarquización de los hallazgos emergentes y finales, los cuales fueron expuestos mediante estadística descriptiva.

Con lo mencionado, la implementación del cuestionario semiestructurado y la entrevista semiestructurada fueron el primer insumo para empezar el proceso de sistematización, análisis y comprensión de los datos recolectados, en relación con las categorías y subcategorías de investigación; se trató de, como lo mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2014), utilizar dos fuentes de información para, en “paralelo”, recolectar y analizar la información no estructurada y estructurarla. Del mismo modo se implementó una prueba diagnóstica para recolectar los datos en torno a la categoría de habilidades comunicativas lectoescriturales. Esta prueba diagnóstica también se tabuló en una hoja de Microsoft Excel en la que se diferenció y codificó, tanto el análisis para la prueba de comprensión lectora como para la de producción escrita.

Capítulo 4. Análisis y resultados

La selección e identificación de tendencias, para la sistematización y análisis de los resultados, fue una estrategia metodológica que permitió seleccionar casos o variables similares para la construcción de los hallazgos de la presente investigación. Esto, desde lo que plantean Hernández, Fernández y Baptista (2014), permitió evaluar los datos obtenidos a partir de diferentes esferas.

4.1. Dominio en competencias comunicativas

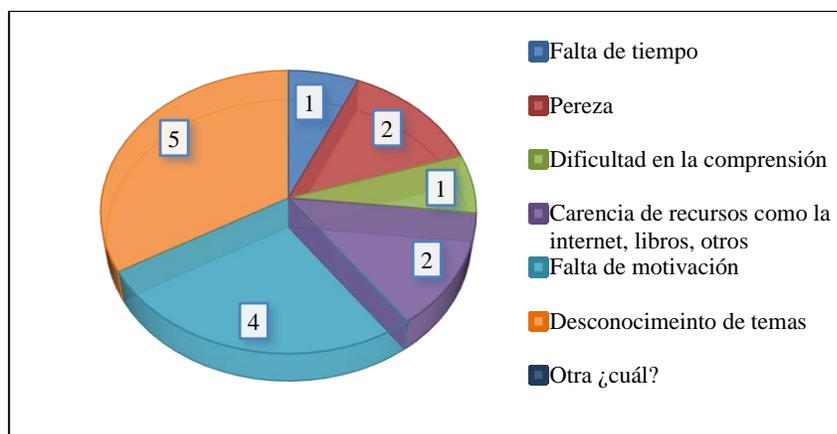
En cuanto a esta subcategoría, una de las dificultades más comunes que los estudiantes manifiestan es no tener conocimiento de muchos temas, por lo cual se les hace muy complicado comprender las lecturas cuando se enfrentan a este tipo de tareas, por lo tanto, al no poseer esta habilidad no logran hacerse una idea clara de la intención comunicativa del autor y del texto mismo.

4.1.1. Capacidad de interpretación del texto

En relación con lo anterior, en la prueba diagnóstica que se aplicó con el fin de identificar el nivel de competencias comunicativas lectoescriturales y de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, permitió elegir a los participantes que presentaron los niveles más bajos, de esta manera una de las preguntas realizadas fue: “De las siguientes situaciones ¿cuál es la que más le impide tener un buen dominio de lectura: falta de tiempo; pereza; dificultad en la comprensión; carencia de recursos como la internet, libros, otros; falta de motivación; desconocimiento de temas, ¿otra cuál?”.

A continuación, se presenta el análisis de los resultados para esta subcategoría de investigación. Cabe aclarar que, en la descripción de los hallazgos, se cita de manera textual a algunos estudiantes, citas que se referencian con la letra “E” acompañadas por números arábigos en orden de aparición; por ejemplo: E1, E2, E3...

Figura 1. Impedimentos para un buen dominio de la lectura.



Nota. Figura 1. Análisis de los principales impedimentos para un buen dominio de la lectura. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los datos obtenidos, un alto porcentaje de estudiantes reconoce que el desconocimiento de temas es una limitante para lograr una mejor comprensión o interpretación textual, lo cual sugiere, como lo plantean Ezcurra (2011) y Molina (1997), que en la intervención pedagógica se deben seleccionar las temáticas apropiadas que potencialicen el alcance de esta competencia o habilidad y se presente la apropiación y transferencia del aprendizaje. Del mismo modo, la intervención debe orientarse a que el nivel de motivación por la lectura sea un componente fuerte de trabajo. Llama la atención que en la entrevista y el cuestionario semiestructurado el grupo manifiesta también, en la subcategoría de metacognición, tener bajo dominio en el componente de interpretación. En relación con ello el estudiante E15 manifiesta: “Mi nivel de interpretación es medio porque no siempre los temas son fáciles de comprender por

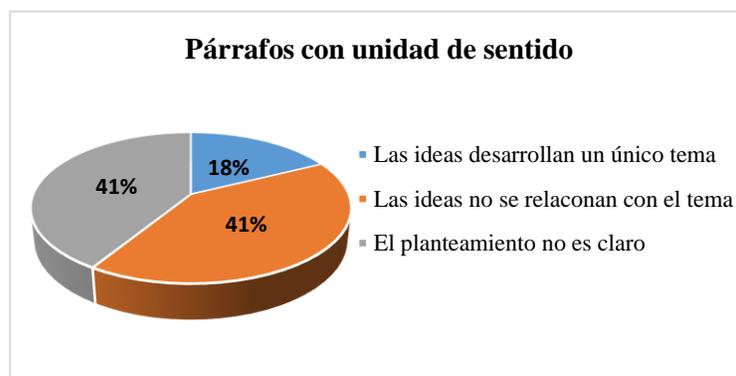
tal motivo considero que aun dispongo de algunas falencias para que el texto pueda ser bien abordado”.

4.1.2. Capacidad de producción textual

En cuanto a esta subcategoría, se realizó una prueba diagnóstica que consistía en identificar qué capacidades poseían los estudiantes para comunicarse de manera efectiva por escrito, es decir, que se viera reflejado un claro planteamiento del tema, que las ideas estuvieran bien organizadas y la utilización de un lenguaje oportuno y claro. Para ello tenían como tarea la construcción de un párrafo a partir de un texto discontinuo (caricatura), la aplicación de un cuestionario y una entrevista semiestructurada.

En este sentido, se identificó que los estudiantes difícilmente estructuran párrafos con una intención comunicativa clara y coherente. Al solicitarles que redactaran un párrafo sobre el tema planteado del texto discontinuo presentado, la mayoría de ellos no logra transmitir claramente su planteamiento, en los párrafos contruidos no presentan una unidad de sentido lógica, visualmente no conforman párrafos con unidad, por ejemplo, no utilizan la letra inicial mayúscula ni punto final y, en general, no estructuran su contenido. Según Bernárdez (1994), “la coherencia es una propiedad fundamental de los textos, hasta el punto de que podemos definir 'texto' como aquel objeto lingüístico dotado de coherencia” (p. 4).

Figura 2. Construcción de párrafos con unidad.



Nota. Figura 2. Análisis sobre la unidad de sentido en los párrafos. Fuente: elaboración propia.

En la figura se puede evidenciar que no se observa planificación del párrafo, el nivel escritural es muy básico, por lo cual no hay un planteamiento, relación y desarrollo del tema con unidad. Al respecto el E8 escribe: “Claramente se ve que no respecta la importancia del desempeño de la mujer... termina expresando su compromiso con ella de forma discriminatoria ya que ella sigue haciendo su labor en su día de celebración”.

Cada párrafo presenta una característica específica en el que se plasman unidades de ideas con intensiones particulares, en este sentido, se habla de párrafos argumentativos, por ejemplo, con los que se busca persuadir al interlocutor; es en este aspecto en el que los estudiantes no logran construir párrafos, a partir de un tema dado, que vislumbren la idea de convencer y más aún, que logren comunicar eficazmente sus ideas. Como lo argumenta Cassany (1999)” escribir consiste en aprender a utilizar las palabras que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto” (p.27).

Se presenta una coincidencia entre la construcción de párrafos y percepción que los estudiantes tienen frente a su capacidad de presentar ideas claras por escrito. Por lo tanto, este reconocimiento que hacen los estudiantes, y la evidencia de no contar con las competencias propias de la comunicación escrita, reflejan la necesidad de abordar, en los estudiantes que

ingresan a primer semestre, la formalización de inmersión de éstos en la cultura académica según (Savio, 2015). Un componente importante en la escritura de textos es el uso adecuado de la ortografía, ya que esta contribuye a que en lo escrito se logre una mayor cohesión narrativa y la intención comunicativa no caiga en ambigüedades. Por ello, en la aplicación del cuestionario semiestructurado se les indagó a los estudiantes sobre si ¿Cree usted que posee las competencias necesarias para escribir textos con buena ortografía? ¿Por qué? Los resultados arrojaron que un alto porcentaje de estudiantes (53%) dice que sí posee las competencias necesarias para escribir textos con buena ortografía. No obstante, llama la atención que en la construcción de los párrafos esta competencia es baja. En la mayoría de los casos los estudiantes escriben mal las palabras, le aumentan o quitan una tilde, no hacen la combinación lógica de número (singular/plural) o de género (masculino/femenino), lo que se convierte en una constante en los textos presentados y que ellos mismos reconocen no dominar. Al respecto E9 manifiesta: “no, porque se me escapan ciertas normas ortográficas como lo son algunas tildes, poner bien el uso de la coma, punto, etc.”, el E11 escribe: “No, a veces suelo olvidarme de la tilde o de agregar un coma o punto”.

Según los resultados o hallazgos obtenidos, se evidencia que los niveles de los estudiantes, en relación con la capacidad de producción textual, no son adecuados, ya que carecen del uso o uso adecuado de elementos gramaticales y sintácticos, los cuales son los que les proporcionan la cohesión narrativa a los textos. Aunado a ello, los hábitos y prácticas de escritura son bajos y en la redacción de los textos que producen no logran desarrollar ideas claras, definir un planteamiento específico y, por lo tanto, no se alcanza a transmitir una intención comunicativa precisa.

4.2 Autorregulación del aprendizaje

En esta categoría se analizan las debilidades de autorregulación del aprendizaje que se evidencian en estos estudiantes, en cuanto a los procesos de aprendizaje que tienen que ver con el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales; puntualmente se abordan debilidades en términos de motivación, metacognición y autoeficacia.

4.2.1. Motivación

En cuanto a la motivación, tal como la conciben Pintrich y Schunk (2006), como el proceso con el que se avanza para el alcance de un objetivo y, para el caso, la intrínseca que tiene que ver con que el origen o causa de un comportamiento determinado está dentro del sujeto o inherentes a la actividad.

En relación a las debilidades en los procesos de motivación, los resultados evidenciaron que *la falta de iniciativa personal por realizar tareas de lectoescritura*, se presenta como una debilidad en la motivación intrínseca, puesto que, la mayoría de los estudiantes concuerda en que leen y escriben “algunas veces” y generalmente lo hacen porque el tiempo lo dedican para otras actividades de la vida cotidiana, la lectoescritura no representa una prioridad en sus actividades y los textos que leen o producen no son académicos.

Desde que ingresan los estudiantes al aula deben ser sensibilizados, motivados a leer y a escribir en diversos contextos. Se debe estimular el hecho de redactar textos en donde expresen sus propias ideas, sentires, dudas, dificultades, expectativas, juicios, críticas, proyecciones y proyectos (Vera, 2010, p. 4)

A continuación, la figura de la aplicación del cuestionario inicial en la que se puede apreciar la falta de iniciativa propia por realizar tareas de lectoescritura:

Figura 3. Falta de iniciativa personal por tareas de lectoescritura.



Nota. Figura 3. Análisis sobre la falta de iniciativa personal por tareas de lectoescritura. Fuente: elaboración propia.

Otro hallazgo representativo en esta subcategoría se relaciona con la *poca motivación por la lectura y la escritura*. Ello porque en la aplicación del pre cuestionario la mayoría de los estudiantes manifiesta que se les dificulta las tareas de leer y escribir, lo cual representa una baja motivación intrínseca por el desarrollo de estas competencias, por lo tanto, su desempeño en estas habilidades es bajo. Al respecto responde el E12: “(...), no soy una persona con alta comprensión e interpretación para poder escribir e interpretar textos por eso casi no me motivo”. Tal como considera Flower y Hayes (1980) en el acto de la escritura y la lectura intervienen una serie de factores tales como: lo afectivo, ambiental y motivacional, para el autor lo motivacional cumple un rol fundamental en estos procesos de cara a lograr unos productos adecuados.

Otro importante hallazgo se relaciona con que los estudiantes consideran que *la responsabilidad de formar en las competencias de lectoescritura es de la Universidad*. De ahí que las respuestas obtenidas, en cuanto a esta posición, en general tienden a relacionarse con lo que manifiesta el E7: “Sí, es obvio que deben enseñarnos a leer y escribir de una manera correcta

ya que nos servirá para seguir elaborando nuestra carrera y además para ser unas personas más construidas en cuanto a educación”. Ello significa que la motivación extrínseca, referida según Pintrich y Schunk (2006), como aquella que está sujeta a incentivos externos; para el caso, los estudiantes esperan que sea la Universidad la que les dé las herramientas para motivarse y apropiarse de las competencias lectoescriturales. De esto se deriva que las motivaciones intrínsecas deben fortalecerse en todo el ambiente académico del estudiante para que él sea capaz de generar sus propias motivaciones que le permitan autorregular su aprendizaje para poder avanzar en la adquisición de competencias, para el caso, en el campo de la lectura y escritura.

Figura 4. La responsabilidad en formar en competencias lectoescriturales es de la universidad.



Nota. Figura 4. Análisis La responsabilidad en formar en competencias lectoescriturales es de la universidad. Fuente: elaboración propia.

También, en relación con las motivaciones extrínsecas para los procesos de lectoescritura, los estudiantes manifiestan que *algunas prácticas docentes los desmotivan*. En la aplicación previa del cuestionario y la entrevista semiestructurada se puede observar que el poco interés, la falta de motivación, el no tener en cuenta las opiniones de los estudiantes y la falta de flexibilidad, por parte de los profesores, son los factores externos que los estudiantes identifican como aquellos que no les generan motivación por el aprendizaje de la lectoescritura.

Al respecto Risopatrón (2011) sostiene que para que el proceso de lectura y escritura funcione, se debe priorizar y dar importancia a la forma en que el docente llegue a sus estudiantes, especialmente en el desarrollo de la habilidad lectora, ya que, la mayoría de las veces, es impuesta en los planes de estudio y no despierta ni facilita el interés por lo que no se convierte en una experiencia significativa lo cual reduce la motivación.

4.2.2. Metacognición

El ejercicio de aplicación de la entrevista y el cuestionario semiestructurado a los estudiantes, posibilitó la identificación de procesos que refieren a la conciencia que poseían de sus debilidades en torno a interpretar, manejar el tiempo, planificar las tareas de lectoescritura, concentrarse, interpretar, atender y dominar las normas gramaticales. Al respecto, es posible inferir que los estudiantes identifican de modo significativo o al menos en porcentajes altos a algunos de estos componentes como elementos que intervienen en su baja capacidad para las tareas de lecto escritura. Es decir, hay un grado importante de reconocimiento de las debilidades que se asocian a sus debilidades en torno a la competencia en cuestión.

En relación a lo anterior un hallazgo representativo está relacionado con el *reconocimiento que hacen los estudiantes frente a sus dificultades de interpretación textual*. Es así como reconocen e identifican que sus mayores dificultades, a la hora de desarrollar actividades de lectura, están relacionadas con la falta de concentración, el bajo nivel de interpretación y el desconocimiento del significado de muchas palabras. Así lo registraron los E3 y el E6 “Al momento de leer e interpretar, ya que me cuesta leer fluidamente y entender la idea principal de la lectura”, “las palabras desconocidas o la forma en que estos textos tenían desarrollada la idea”.

Algunos elementos que ofrecen los estudiantes, tanto en el cuestionario como en el grupo focal de la entrevista, apuntan a que se les dificulta encontrar la idea principal, no logran leer fluidamente, la falta de dominio de algunos temas y que se desconcentran fácilmente. En este sentido, en el plano metacognitivo, la interpretación textual presenta dificultades en cuanto, a que no son capaces, por ejemplo, de predecir situaciones al abordar un texto, descubrir, entender e identificar significados de palabras desconocidas, predecir derivadas o afrontar críticamente los textos.

Un segundo hallazgo en esta subcategoría se relaciona con la *conciencia del nivel de interpretación y producción textual*. En el cuestionario semiestructurado se logra evidenciar que existe conciencia, por parte de los estudiantes, que su nivel de interpretación y producción textual es bajo porque no dominan ni desarrollan bien estas competencias y por ende deben mejorar. Así, en el pre cuestionario semiestructurado aplicado, los porcentajes arrojados demuestran que los estudiantes se ubican en un nivel de interpretación y producción textual bajo y medio. La percepción del estudiante sobre su propia eficacia es un elemento importante para desarrollar con éxito los propósitos; tal como lo indica Prieto (2003), "no basta ser capaz de: es preciso juzgarse capaz de utilizar las capacidades y habilidades personales ante circunstancias muy diversas" (p. 1). No obstante, este hallazgo, llama la atención que los encuestados no logran precisar cuáles son los elementos que impiden el alcance de sus competencias en las prácticas de lectura y escritura. Por lo tanto, el asunto radica en que tienen poco manejo, conciencia o conocimiento de los elementos propios de estas habilidades.

Este nivel de conciencia en el nivel de interpretación y producción textual que advierten los estudiantes y, según como lo plantea Brown (1978), brinda elementos muy importantes con

los que ellos mismos reconocen su capacidad cognitiva para identificar cuál es su conocimiento y dominio de estas competencias y así estar alertas, ayudados con las estrategias didácticas, para potencializarlas.

Otro importante hallazgo tiene que ver con la importancia del *manejo del tiempo*, por parte de los estudiantes, en sus procesos lectoescriturales; así, los resultados obtenidos con la implementación del cuestionario semiestructurado, dejan de manifiesto que el tiempo que dedican y disponen para las tareas lectoescriturales es bajo porque determinan que les toma mucho tiempo organizar las ideas, tienen muchos compromisos con otras asignaturas, presentan baja motivación, y algunos deben combinar sus actividades de estudio con cuestiones laborales.

Si bien hay un reconocimiento por parte de los estudiantes sobre las limitantes en tiempo del que disponen y manejan, la debilidad que ahí se refleja se relaciona sobre las acciones que se deben tomar para potencializar el alcance de las competencias lectoescriturales y las estrategias que puedan lograr una mayor metacognición sobre el manejo del tiempo en las actividades de lectura y escritura. En este sentido, cabe mencionar que la escritura es una competencia que potencializa el análisis crítico porque contribuye al sostenimiento y organización de las ideas. Los resultados permiten establecer que una de las debilidades que los estudiantes manifiestan reconocer es precisamente que se les toma mucho tiempo organizar las ideas. Para Pietro (2003) “la autoeficacia, ejerce una profunda influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a determinados retos e incluso en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles” (p. 1).

El *bajo dominio de las normas gramaticales*, constituye un hallazgo significativo, pues los estudiantes reconocen e identifican que por desconocimiento y porque pocas veces lo

practican, hacen poco uso de las normas gramaticales en sus procesos de lectura y escritura, lo cual supone que esto se convierte en un elemento que les permite tener bajo dominio de estas competencias.

4.2.3. Autoeficacia

La aplicación y análisis de los resultados de la presente subcategoría se dieron con base en los dos instrumentos de recolección de información: la entrevista y el cuestionario semiestructurado. A continuación, los hallazgos, relacionados éstos con las debilidades que presentan los estudiantes en torno a las competencias lectoescriturales.

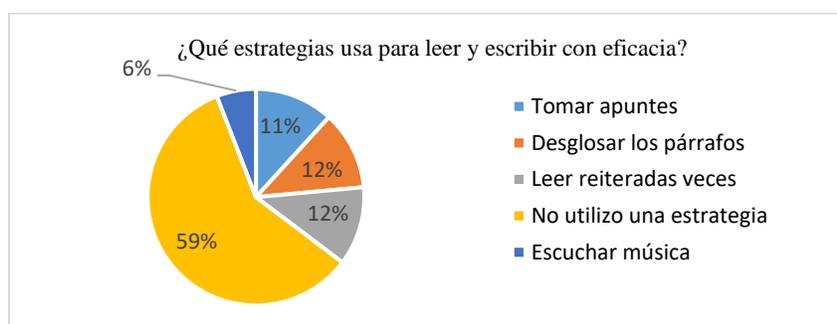
El primer hallazgo de esta subcategoría se relaciona con las *cualidades bajas para leer y escribir con solvencia*. Los estudiantes reconocen que sus cualidades y sus capacidades para realizar actividades relacionadas con leer y escribir con solvencia son bajas puesto que “... , no estoy reforzado en el ámbito lectoescritura”, o “No, porque para realizar eso se necesita de muchos factores en el cual no los tengo todos”, de alguna u otra manera, estos son elementos que vislumbran por qué sus niveles de producción e interpretación textual son bajos además de ello teniendo en cuenta lo expresado por Flower y Hayes (1980) el proceso de redacción por ejemplo es individual e irrepetible, cada estudiante lo realiza a su manera y a su propio ritmo teniendo en cuenta sus motivaciones e intereses para desarrollar estos procesos.

El segundo hallazgo se relaciona con el *desarrollo de la comprensión y comunicación de ideas por escrito*. La comunicación escrita se les dificulta a los estudiantes porque reconocen que organizar las ideas y redactar con cohesión y coherencia narrativa es una habilidad muy compleja, entre otras cosas porque no manejan los componentes gramaticales. En consonancia con los planteamientos Hasan (1985, citado por Flores, 2014) una persona aprende a escribir

escribiendo, y a leer leyendo, y su familiaridad con estos procesos no aumenta con el tiempo sino mediante la práctica continua, tanto para hablar como para escribir se requiere interactuar en diversos espacios socioculturales y uno de ellos es el educativo, en donde se adquieren las herramientas para ir moldeando la lectura y la escritura.

En el tercer hallazgo, dentro de los saberes y competencias, los estudiantes refieren que *las estrategias para leer y escribir con eficacia*, las que más utilizan y, les son útiles, son las de tomar apuntes, retomar la lectura y escritura por párrafos, escuchar música y leer reiteradas veces los documentos. Son estrategias muy precisas y puntuales, sin embargo, y como una gran debilidad, llama la atención que no logren comunicarse asertivamente por escrito y que un 59% no utilice o especifique qué estrategias les son útiles para leer y escribir con eficacia. De acuerdo con Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez (2005) “la autoeficacia resulta predictiva del logro académico” (p.192); ya que afecta el comportamiento y se convierte en aspecto importante en la motivación, esfuerzo del estudiante.

Figura 5. Estrategias para leer y escribir con eficacia.

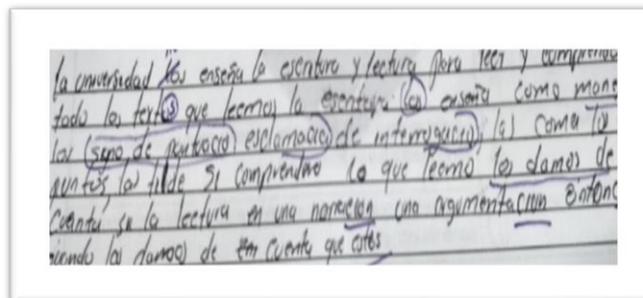


Nota. Figura 5. Análisis de las estrategias para leer y escribir con eficacia. Fuente: elaboración propia.

En relación con este hallazgo, se presentan las figuras 18 y 19, donde se evidencian, en algunas actividades desarrolladas en clase, el nivel de escritura de dos de los estudiantes (cabe mencionar que este tipo de escritura es común a todos los participantes): “la universidad los

enseña la escritura y lectura para leer y comprender todo los texto que leemos la escritura los enseña como maneja los signo de puntuacio exclamacio de interrogacio, las coma los puntos, las tilde si comprendemo lo que leemo los damos de cuenta si la lectura es una narracion una argumentacion entoce cuando los damos de en cuenta que estos”.

Figura 6. Evidencia actividad de escritura en clase



Nota. Figura 6. Evidencia actividad de escritura en clase. Fuente: elaborado por uno de los estudiantes participantes de la muestra.

El cuarto hallazgo en esta subcategoría, se relaciona con las *situaciones que generan inseguridad para leer y escribir*. En los dos instrumentos aplicados los estudiantes concuerdan en que las situaciones que interfieren o le generan inseguridad, para que el desarrollo de sus capacidades de lectura y escritura sea óptimo, son las dificultades familiares, en un alto porcentaje la complejidad de los textos académicos a los que les toca enfrentarse, el ruido y el escaso manejo de las normas gramaticales. Se retoman como elementos importantes a intervenir en la presente investigación, las situaciones relacionadas con la complejidad de los textos académicos y el bajo dominio de los componentes gramaticales. Igualmente, y en concordancia por lo planteado por Cassany (1999) “no se enseña a escribir lo que necesita escribir el alumnado” (p. 129), los estudiantes se encuentran más relacionados con textos de carácter académico por lo que se trasfiere la idea que escribir y comprender un texto es complicado y se

asocia con una tarea mecánica memorística y poco creativa generando inseguridades y temores lo cual influye en las percepciones que se tienen de las habilidades para la escritura y la lectura.

En este orden de ideas, los datos arrojados suponen una intervención seria que le posibilite a los estudiantes estimular y potencializar las debilidades en la autoeficacia frente a sus procesos lectoescriturales y, en particular los relacionados con el tipo de textos con las cuales deben enfrentarse en la Universidad, las estrategias para leer y escribir y la capacidad de comprender y comunicar ideas por escrito.

4.3 Estrategias metodológicas y didácticas para la motivación y la autorregulación del aprendizaje, que potencian el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales

Todo el diseño, implementación, desarrollo y análisis de las estrategias metodológicas se llevó a cabo teniendo como insumo sustancial los hallazgos realizados en cada una de las subcategorías abordadas. Con base en estos datos se procedió a fortalecer los procesos de autorregulación del aprendizaje en torno a la metacognición, la motivación y la autoeficacia para el fortalecimiento de las competencias comunicativas lectoescriturales a través del diseño, implementación y análisis de una estrategia o secuencia didáctica.

4.3.1. Estrategias metodológicas

Aunque para todas las actividades desarrolladas se tomó como eje transversal la lectoescritura académica y con ella todos los temas relacionados en cuanto a su forma, características, estructura y contenido; uno de los aspectos importantes abordados en estas estrategias metodológicas y didácticas se relacionó con los componentes gramaticales para la comprensión y redacción de textos. De ahí que se realizó el análisis de teoría en correspondencia

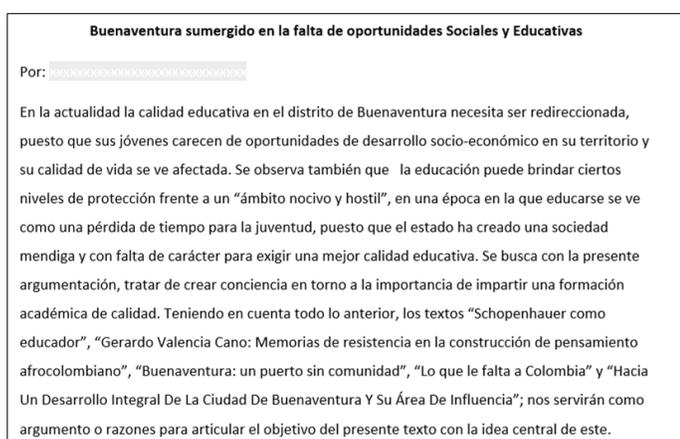
con la definición y aplicación de conceptos gramaticales, en actividades como la activación de conocimientos previos, salidas al tablero, ejercicios individuales y grupales, exposiciones, trabajos que en un primer momento se hicieron de manera individual y luego corregidos y entregados en grupo, la revisión y retroalimentación permanente de estas actividades y el rol activo de los estudiantes; propiciaron una mayor motivación por el alcance de las competencias comunicativas lectoescriturales y el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

Se propició y abordó la *lectura en voz alta* y *talleres de aplicación para la interpretación textual*. Aquí, se advirtió, desde el inicio del curso, que el producto final de toda la mediación pedagógica era la realización de un ensayo académico y un video. Así, el fomento por la lectura y la interpretación textual cobró mayor importancia, interés y motivación cuando los textos se leían en voz alta por cada estudiante, donde cada uno aportaba a la comprensión de la lectura, se aclaraban dudas, se revisaba y analizaba su estructura, se definía y aprendía vocabulario. Luego se realizó un taller de comprensión y producción textual, que incluía enunciados explícitos e implícitos de los textos abordados y la creación de pequeños textos argumentativos con carácter crítico reflexivo. Finalmente, cada taller era calificado y entregado con la respectiva retroalimentación; para ello se diseñaron rúbricas con los criterios definidos y claros de evaluación, siempre con comentarios al margen, todo error gramatical era resaltado con letra de color rojo y la respectiva retroalimentación general.

En este sentido, se abordaron varios referentes conceptuales o documentos de apoyo para reconocer, por ejemplo, los elementos primordiales en el dominio de la interpretación y producción textual. Tales textos fueron: “Sobre la lectura” de Estanislao Zuleta y “Schopenhauer como educador” de Nietzsche, en éste se abordó el papel fundamental del docente, pero también

brindó elementos importantes para el fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje. Luego se abordaron otros textos, como “Lo que le falta a Colombia” de William Ospina, “Nuestra América” de José Martí, Buenaventura: un puerto sin comunidad, de la Centro Nacional de Memoria Histórica, “Colombia al filo de la oportunidad”, de la Misión de Sabios, en especial el texto “La proclama por un país al alcance de los niños” de Gabriel García Márquez, “Etnoeducación: habla y tradición oral en el pacífico colombiano” de Félix Suárez Reyes y “Discursos ocultos de resistencia. Tradición oral en el pacífico colombiano” de Ulrich Oslender. Una de las producciones académicas de los estudiantes se presenta en la siguiente figura:

Figura 7. Evidencia de producción textual, después de la mediación pedagógica.



Nota. Figura 7. Evidencia de producción textual, después de la mediación pedagógica. Fuente: elaborado por participantes de la muestra

Otra estrategia tuvo que ver con el fomento de la interpretación textual por medio de mapas mentales o conceptuales y exposiciones. Se partió de la concepción de que una de las herramientas más significativas para la interpretación de textos es el diseño de mapas mentales; éstos fueron elaborados de tres formas: solo de conceptos, de conceptos e imágenes relacionadas con los temas o proposiciones. Esta estrategia permitió que los estudiantes pudieran identificar

los temas, ideas principales y secundarias, las palabras clave y, muy importante, utilizar los conectores lógicos (en cuanto ejercicio para potencializar la producción escrita), para darle cohesión a los textos. Una vez realizados, fueron enviados al docente para ser revisados y posteriormente se realizaban las exposiciones.

La estrategia abordada en cuanto a *la producción de textos académicos*, se optó por determinar que los textos que habían sido abordados en clase fuesen el insumo conceptual para la creación de ensayos académico-argumentativos. Se analizaron las normas APA, en especial las formas de citación y la presentación de las referencias bibliográficas. Los estudiantes recopilaron los textos argumentativos producidos en todas las actividades desarrolladas en clase, los mapas mentales y con estos insumos escribieron tres borradores de ensayos académicos, cada uno con su respectiva revisión y retroalimentación y finalmente entregaron la versión final de su ensayo.

4.3.2. Estrategias didácticas

La primera estrategia, relacionada con esta subcategoría, tuvo lugar con la realización de *infografías como herramienta para la adquisición de competencias comunicativas lectoescriturales*. Las infografías fueron un recurso didáctico que potencializaron la práctica pedagógica y la adquisición del aprendizaje en los estudiantes, fomentaron los procesos de interpretación textual y el alcance de las competencias comunicativas. Ello porque para su realización los estudiantes debían seleccionar la información relevante relacionada con conceptos, ideas principales, jerarquización de ideas, selección de imágenes que estuvieren en estrecha relación con los planteamientos de los autores en los textos abordados, sintetizar del lenguaje, etc. En este sentido, para las lecturas abordadas en clase, en grupos colaborativos, los estudiantes realizaron creativamente infografías y luego fueron expuestas. Este tipo de estrategias

metodológicas optimizaron y potenciaron la autorregulación del aprendizaje y el alcance de las competencias comunicativas lectoescriturales.

La siguiente figura resume el libro de Daniel Cassany “Describir el escribir”. Cómo se aprende a escribir; un texto que sirvió como insumo conceptual y metodológico donde se detalla información muy valiosa sobre el conocimiento y dominio del código escrito, cómo los procesos de escritura se adaptan a cada persona, la importancia de la planificación, del dominio del tema, de la cohesión y coherencia, y cómo estos elementos contribuyen, a su vez, para la adquisición y el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Figura 8. Infografía Describir el escribir.



Nota. Figura 8. Evidencia infografía describir el escribir. Fuente: elaborada por uno de los estudiantes participantes de la muestra.

Una segunda estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo de competencias lectoescriturales, se relacionó con la *creación de pizarras creativas virtuales en Padlet*. Con base en los textos argumentativos creados de manera individual, los estudiantes crearon pizarras virtuales en Padlet. Ello consistió en que un estudiante creaba una pizarra, entre todos organizaban un diseño atractivo que incluía imágenes referentes al tema que se iba tratar, luego cada compañero subía su texto argumentativo y los demás, de manera respetuosa, bien argumentada y redactada, le hacían réplicas frente a la posición planteada.

Finalmente, para el fomento de las competencias comunicativas, cada grupo proyectó y expuso las pizarras virtuales, con la posibilidad de que entre todos se iban dando apreciaciones, recomendaciones y/o sugerencias sobre las particularidades (aciertos o no) en la comprensión y producción textual, evidentes en cada pizarra. Una vez aplicadas y desarrolladas las estrategias didácticas anteriores, se procedió a la *realización de un producto audiovisual: Video crítico argumentativo*. En este sentido, todas las actividades desarrolladas durante la mediación pedagógica quedaron plasmadas en la creación de un video, tomando como insumo argumentativo y conceptual los ensayos realizados por cada estudiante. De este modo, Una vez recibida la retroalimentación de cada ensayo, se destinó que los mismos grupos que habían desarrollado las demás actividades recopilaran sus textos, con base en estos hicieran un guion (el cual también fue retroalimentado con observaciones al margen) y luego realizaran, editaran y subieran el video a YouTube. La actividad permitió evaluar el nivel de alcance de las competencias comunicativas, la expresión verbal, el dominio del tema y el análisis crítico argumentativo.

4.4 Aportes de la motivación y la autorregulación del aprendizaje al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales

Estos aportes se logran observar gracias a la aplicación del post cuestionario y entrevista semiestructura una vez se realizaron, aplicaron y analizaron las estrategias metodológicas y didácticas planteadas. En este orden de ideas, los principales aportes encontrados fueron:

4.4.1. Aportes de la motivación al desarrollo de las competencias comunicativas

lectoescriturales

Para la subcategoría de “aportes de la motivación intrínseca y extrínseca al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales”, se encuentra que el *gusto e iniciativa personal por realizar tareas de lectoescritura*, según los resultados del cuestionario aplicado después de las estrategias metodológicas y didácticas, los estudiantes manifiestan tener un mayor gusto e iniciativa por la realización de las tareas de lectoescritura.

Asimismo, se evidencia un *aumento en la motivación intrínseca por la lectura y la escritura*. Esto porque se puede observar que el nivel de motivación intrínseca para la interpretación y producción textual aumenta, es decir que se logró potencializar estas competencias y más aún, que los estudiantes sean capaces de entender la necesidad de desarrollar autonomía por su propio aprendizaje. En respuestas como estas se puede evidenciar lo expuesto: “(...) porque en realidad me parece muy pertinente el desarrollar estas habilidades”. De este modo, la mediación pedagógica posibilitó que quienes se encontraban en los niveles bajos en producción e interpretación textual, adquirieran estas competencias y su motivación por ellas aumentara.

En cuanto a que la *responsabilidad de formar en las competencias de lectoescritura es de la Universidad*, dado los resultados obtenidos en el cuestionario inicial y final y, aun pasado por un ejercicio metodológico y didáctico, los estudiantes siguen esperando que la universidad les proporcione las herramientas necesarias para la adquisición de competencias lectoescriturales. De esto se deriva que las motivaciones intrínsecas deben fortalecerse en todo el ambiente académico del estudiante para que él sea capaz de generar sus propias motivaciones que le permitan

autorregular su aprendizaje para poder avanzar en la adquisición de competencias comunicativas y lectoescriturales.

Frente a las *prácticas docentes que desmotivan y motivan a los estudiantes*, en el post cuestionario, los porcentajes relacionados con la falta de motivación que reciben los estudiantes, por parte de los docentes, se sostienen y, al ser una pregunta en general de los docentes de lectoescritura, se puede inferir que el proceso llevado a cabo les permitió a los educandos reconocer aquellas acciones comunes que limitan su motivación por el aprendizaje. No obstante, llama la atención que el porcentaje de estudiantes que no saben o no responden para el pre, ya no aparece como variable en la aplicación del post cuestionario y, el grupo de los que están de acuerdo con la metodología del docente, sube al 40%, quiere decir esto que las actividades metodológicas desarrolladas les permitió apreciar de una manera más puntual las acciones realizadas por el docente en pro de su motivación por el aprendizaje de las competencias comunicativas lectoescriturales.

4.4.2. Aportes de la capacidad metacognitiva al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales

Reconocimiento de las dificultades lectoescriturales. Una vez realizado y aplicado todo el proceso de estrategias metodológicas se logra que los estudiantes sean capaces de identificar que su mayor dificultad en la interpretación de los textos se da en la medida en que no logran comprender la lectura, por lo cual manifiestan que deben leerlos varias veces : E14 “La mayor dificultad que tengo es que en ocasiones no logré entender con facilidad los textos, y para ello debo leer varias veces hasta lograr comprenderlos”, también mencionan sobre la importancia de encontrar el código del texto, sobre lo cual manifiestan que: E10 “Encontrar el código del texto,

ya que me toca “rumiar el texto” para encontrar el verdadero significado de lo que el autor quiere transmitir”, esto permite inferir que el estudiante tiene una capacidad y elaboración más precisa frente a lo que requiere para su proceso de interpretación textual.

Conciencia del nivel de interpretación y producción textual. En el pre cuestionario semiestructurado aplicado, el 36% de los estudiantes se ubica en un nivel de interpretación y producción textual bajo y medio, Sin embargo, en el post cuestionario, el porcentaje de nivel bajo, en cuanto a la interpretación y producción textual, desaparece y consideran que su nivel es medio y alto.

Manejo del tiempo: un factor importante en los procesos lectoescriturales. Según lo arrojado en el cuestionario aplicado, al final de la intervención, los estudiantes reconocen que han logrado disminuir en un veinte por ciento el manejo del tiempo y aplazamiento para realizar las actividades de lectoescritura, esto, muy seguramente supone que sienten una mayor motivación por realizar estas actividades. Esto se evidencia en respuestas como esta: “No tengo problemas con el manejo del tiempo, al momento del desarrollo de actividades de lectura y escritura. Reconozco que la lectoescritura es un proceso lento y por ello desarrollo las actividades con entusiasmo y no las dejo para lo último”.

Dominio de las normas o componentes gramaticales. Al ya no aparecer otras variables de respuesta, se puede observar que el total de los estudiantes, una vez realizado todo el proceso de estrategias metodológicas de lectura y escritura, advierte la importancia del uso de las normas gramaticales en las competencias de lectura y escritura. Esto significa que en términos metacognitivos están más capacitados y presentan mayor conocimiento para enfrentar estos procesos. Al respecto uno de los estudiantes responde: “Sí, considero que juegan un papel

fundamental en la lectura y escritura y porque de ellas depende que una lectura se logre comprender correctamente y lograr escribir un texto adecuado”.

4.4.3. Aportes de la capacidad de autoeficacia al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales

En lo relacionado con la subcategoría de los aportes de la capacidad de autoeficacia en los procesos de autocontrol y monitoreo al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales, se hace evidente el *aumento en las cualidades para leer y escribir con solvencia*. Para el caso, en la aplicación del post cuestionario, los estudiantes manifiestan haber mejorado considerablemente en cuanto a sus cualidades personales para leer y escribir. Al respecto manifiestan: “Sí, porque en estos procesos de educación he adquirido unas pautas para poder leer y desarrollar textos con facilidad de alto nivel”. Esto permite inferir que se sienten más seguros en cuanto a sus conocimientos, creencias y competencias lectoescriturales.

Se logra también evidenciar un *fortalecimiento de la comunicación de ideas por escrito*, aquí los estudiantes reconocen que el proceso metodológico les proporcionó mayores elementos para adquirir habilidades como la de expresarse y organizar mejor las ideas por escrito. Sin embargo, advierten que deben continuar con el proceso. Frente a ello manifiestan: “Yo considero que sí, porque con los textos que he realizado se han notado las ideas claras que he planteado, aunque debo mejorar y tener mayores conocimientos con relación a la redacción y elaboración de textos”.

Frente a la *mejora en las estrategias para leer y escribir con eficacia*, en la aplicación del pre cuestionario un alto porcentaje, el 35% reconocía no utilizaba estrategias para leer y escribir

con eficacia. Sin embargo, en el post cuestionario esta variable desaparece y se observa que las estrategias que utilizan, son muy apropiadas y esto se ve reflejado en los productos finales que entregaron (los ensayos y los videos).

Un aspecto importante que se resalta en todo este proceso es el *reconocimiento de que la falta de confianza genera, en los estudiantes, inseguridad para leer y escribir*. Resulta muy interesante que “la falta de confianza” en relación con los procesos de escritura, sea una de las razones por las cuales se sienten inseguros los estudiantes frente a sus procesos, sin embargo, esto se puede analizar positivamente ya que muestran un mayor nivel de comprensión en cuanto a sus conocimientos y necesidades de escritura. Por ello dicen: E4 “Las situaciones que me generan inseguridad, es cuando tengo inquietudes con respecto a los avances que llevo o lo que he elaborado hasta el momento, dudo en que no esté llevando a cabo la temática del texto o no se esté realizando bien el escrito”.

Finalmente, el desarrollo del capítulo sobre los análisis y resultados coloca de manifiesto las debilidades en la comprensión y producción de textos con las que ingresan los estudiantes y deja de manifiesto que los procesos llevados a cabo por medio de las estrategias metodológicas y didácticas aplicadas, potenciaron la autorregulación del aprendizaje y el alcance o mejora en las competencias comunicativas lectoescriturales. Así, los hallazgos revelados en las subcategorías de dominio en la capacidad de interpretación y producción textual, debilidades motivacionales, metacognitivas y de autoeficacia, a partir de la implementación de instrumentos como el cuestionario y entrevista semiestructurada a un grupo focal y la prueba diagnóstica; brindaron los elementos necesarios para implementar la secuencia didáctica y proponer temáticas y actividades en pro de fortalecer los procesos lectoescriturales y de autorregulación del aprendizaje.

Capítulo 5. Conclusiones

En este capítulo, de modo sintético, se presentan las conclusiones más relevantes del estudio realizado; según Hernández, Fernández y Baptista (2014), éstas son el resultado del exhaustivo análisis de los datos recolectados en una relación estrecha con los objetivos que plantea la investigación. Así pues, se presentan en este capítulo los hallazgos más representativos para cada una de las categorías y subcategorías de investigación, se presenta la correspondencia con los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación, luego se anuncian nuevas ideas y preguntas de investigación, las limitantes del proceso investigativo y, finalmente, las recomendaciones derivadas de la investigación.

5.1 Principales hallazgos

- En cuanto al dominio en competencias comunicativas lecto escriturales, las limitantes están relacionadas con el poco conocimiento y manejo de temas, así como el conocimiento de elementos importantes que posibilitan el dominio del campo semántico, sintáctico y la selección y organización de ideas. Son, al igual que lo anterior, la falta de motivación (como la pereza) y de recursos para enfrentarse a estas tareas, dos factores relevantes que también limitan su comprensión textual y sus procesos de aprendizaje.
- Al indagar acerca de las debilidades de la autorregulación del aprendizaje que afectan el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales en estos estudiantes, en lo que respecta a la motivación, los resultados que arrojaron en la aplicación del pre cuestionario y entrevista semiestructurada; mostraron que los estudiantes presentan baja estimulación e iniciativa personal para realizar tareas de lectoescritura, no dedican tiempo suficiente para el

desarrollo de éstas, es decir, desplazan la realización de estas tareas por otras, los textos a los que se acercan no son académicos y para ellos los docentes y la universidad deben motivarlos frente a sus procesos de enseñanza aprendizaje.

- En relación a las debilidades del ejercicio metacognitivo de los estudiantes, en función con la capacidad de interpretar los textos a los que se ven enfrentados, es decir, “la capacidad de interpretar, comprender y adelantarse al saber cómo actuar en situaciones determinadas”; el nivel de *conciencia*, les permite identificar que su falta de concentración, el bajo nivel de interpretación, el bajo léxico que dominan, el bajo nivel en el dominio de los componentes gramaticales, etc., son elementos que limitan la interpretación textual. En cuanto a la habilidad del *monitoreo* sobre las tareas de lectura y escritura, se hace evidente que los estudiantes se ubican en un nivel medio, aunque, reconocen que deben mejorar.

- En relación con la autoeficacia, es decir, aquel proceso del estudiante referido a su capacidad de razonar y emitir juicios de valor sobre su rendimiento académico, para el caso sobre sus habilidades lectoescriturales; aplicado el pre cuestionario y entrevista semiestructurada, se obtiene que estos ejercicios resultan con dificultad ya que no cuentan con las cualidades necesarias para desarrollarlos con solvencia; sostienen, además, no contar con las capacidades y mecanismos necesarios para comunicarse correctamente por escrito, lo cual concuerda con que no registran, en la gran mayoría, que tengan estrategias para comunicarse por escrito con solvencia y que las lecturas complejas les generen inseguridad para sus procesos comunicativos lectoescriturales.

- En cuanto al diseño de las estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje y el potenciamiento del desarrollo de competencias comunicativas

lectoescriturales, un acierto en la selección de los textos fue que estos incluían en sus narrativas, elementos conceptuales que potenciaban la autorregulación del aprendizaje. En primer lugar, porque son textos que ahondan en la capacidad para aterrizar a los lectores en sus contextos personales y sociales, algunos relacionados propiamente con la región del Pacífico colombiano y sus diferentes necesidades en cuanto a educación, etnoeducación y el reconocimiento de la trascendencia de la tradición oral en la construcción de identidad; y otros porque promocionaban la capacidad del estudiante de mirarse a sí mismo y de retarse frente a las transformaciones personales y demás que implican leer y escribir académicamente en el ámbito del reconocimiento de la cultura y de las capacidades que cada uno posee. En segundo lugar, fue de gran importancia, en este diseño metodológico y didáctico, realizar de manera permanente seguimiento a los niveles de comprensión y producción textual por medio de la retroalimentación.

- Respecto a los aportes de la motivación al desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales, se relacionan, primordialmente, con que los estudiantes, después de la intervención con la estrategia didáctica y la implementación del post cuestionario, expresan tener más gusto e iniciativa por realizar este tipo de tareas. De ahí que se pueda concluir que motivacionalmente, las tareas asignadas a los estudiantes, deben generarle a ellos interés, gusto e incluso reto por realizarlas y, según lo diagnosticado en el pre test, pre cuestionario y entrevista; responder y enfrentar a una serie de hábitos adquiridos que les permitan reconocer y aplicar adecuadamente a las exigencias de los textos académicos, sus características, su estructura, comprensión y producción y, no menos importante, la mejora de en su proceso académico.

- En cuanto a los aportes de la capacidad metacognitiva de autocontrol y monitoreo al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales en estos estudiantes objeto de

estudio, al hacer el contraste entre el pre y el post cuestionario y entrevista semiestructurada, el ejercicio muestra que, si bien los estudiantes ingresan a la mediación pedagógica con altos grados de conciencia respecto de sus debilidades, en aspectos como la concentración, la interpretación, el desconocimiento de vocabulario y la atención, estos son focalizados de modo más amplio y, por lo tanto, como elementos mucho más integrados a la posibilidad de leer y escribir apropiadamente. En términos metacognitivos los estudiantes presentan mayores niveles de conciencia, monitoreo y autocontrol frente a la importancia de los componentes gramaticales en la lectura y escritura y la de “encontrar y producir el código” en los textos que leen y producen.

- Finalmente, en lo que respecta a los aportes de la capacidad de *autoeficacia* al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales, después del proceso didáctico y la mediación pedagógica, se registra un aumento en los estudiantes en su percepción frente a sus capacidades y desarrollo de tareas de lectura y escritura, ello porque manifiestan y se hace evidente en sus productos finales, el tener más cualidades para leer y escribir textos académicos con solvencia. Del mismo modo, se advierte que se potencializaron sus procesos de escritura académica y, algo muy importante, es que se logra una mayor confianza y adquisición en sus habilidades para organizar y expresar sus ideas por escrito.

5.2 Correspondencia con los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación

Conforme al primer objetivo específico en el que se pretendió *Diagnosticar el dominio en competencias comunicativas lecto escriturales en los estudiantes del programa Ingeniería de Sistemas, de la Universidad del Pacífico, en Buenaventura, Colombia*; las limitantes diagnosticadas, en relación con el dominio en competencias comunicativas lectoescriturales, están referidas a que los estudiantes presentan dificultades con la capacidad, conocimiento y

manejo de diferentes temas, lo cual, evidencia que el tipo de textos, de temáticas o incluso, de estrategias metodológicas y didácticas que se están abordando en la etapa del bachillerato no corresponden o son direccionadas con el tipo de textos que en la universidad se trabajan y, por lo tanto, representan limitantes para los estudiantes frente al dominio de estas competencias y su rendimiento académico, ello porque los textos y competencias a los que deben enfrentarse en la universidad son, en gran medida, de rigor científico y suponen, al menos, un conocimiento previo en ambas direcciones. Otra dificultad diagnosticada tiene que ver con que los estudiantes presentan muy baja propiedad y manejo de los componentes morfosintácticos, es decir, aquella capacidad de redactar ideas con sentido y sin ambigüedades, a su vez, el desconocimiento del significado de palabras, el uso apropiado de los componentes gramaticales y el limitado número de palabras que manejan los estudiantes, son elementos que no permiten el desarrollo y manejo con destreza de la comprensión y producción textual.

En lo que corresponde al segundo objetivo específico de *Describir las debilidades de autorregulación del aprendizaje que se evidencian en estos estudiantes, en cuanto a los procesos de aprendizaje que tienen que ver con el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales*; las debilidades que se hallaron refieren a que los estudiantes presentan baja motivación al enfrentarse a tareas lectoescriturales, que son conscientes de que estas debilidades se asocian a falta de concentración, desconocimiento de los procesos involucrados en la habilidad de comprender y producir textos, los cuales, son elementos que limitan el avance en la adquisición de estas competencias. Aunque, los resultados frente al monitoreo de las tareas relacionadas con estas habilidades comunicativas, los estudiantes se encuentran en un término competente medio, es decir están cercanamente diestros en estos aspectos. Al asociarse esto con la capacidad de autocontrol, se hace evidente que esos procesos requieren refuerzo, ya que

manifiestan contar con poco tiempo, que carecen de estimulación personal y que el compromiso con otras responsabilidades personales los absorbe. En este aspecto se resalta, el reconocimiento que hacen acerca de contar con deficiencias comunicativas, cualidades y capacidades personales para resolver con eficacia sus compromisos académicos, puesto que, consideran que sus destrezas personales son deficientes.

Con respecto al tercer objetivo específico de *Aplicar estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales en estos estudiantes objeto de estudio*, se logró identificar, a partir de los hallazgos en los pre cuestionarios y la prueba diagnóstica; precisar y aplicar estrategias que buscaron potencializar las debilidades encontradas, tanto en los componentes de autorregulación del aprendizaje como de lectura y escritura académica. Se observa, sin duda, que los textos académicos seleccionados propiciaron a los estudiantes más elementos en torno al reto de enfrentarse, motivarse y lograr mayores niveles de conciencia frente a las tareas asignadas. De igual modo fueron un insumo potencial para advertir la estructura, forma y características de la lectura y escritura en la universidad y, por extensión, un elemento importante para potencializar las habilidades comunicativas lectoescriturales. Todo este proceso estuvo acompañado de una permanente revisión y, de vital importancia, retroalimentación a cada actividad realizada por los estudiantes; esto fortaleció los procesos de enseñanza aprendizaje.

Actividades como salidas al tablero, el diseño y creación de mapas mentales o conceptuales, trabajos colaborativos en pizarras virtuales, infografías, exposiciones y productos académicos (ensayos) y audiovisuales (videos subidos a YouTube); potencializaron la autorregulación y el alcance de una mejora en las competencias comunicativas lectoescriturales.

De este modo, las estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje y el potenciamiento de las competencias comunicativas lectoescriturales, pensadas desde las posibilidades de encuentro e interacción de saberes entre los estudiantes y de estos con el docente, posibilitaron elementos motivacionales, de conciencia y autoeficacia para la realización de las tareas asignadas y, sin duda; los procesos de autorregulación del aprendizaje, la comprensión y producción de textos académicos.

Finalmente, en relación con el cuarto objetivo orientado a *Conocer los principales aportes de la motivación y la autorregulación del aprendizaje, al desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales en estos estudiantes objeto de estudio*; una vez aplicados los instrumentos para la recolección de los datos, las pruebas diagnósticas, hecha la revisión documental, aplicadas las estrategias didácticas y metodológicas y la aplicación del post cuestionario; se hace evidente que el alcance de las competencias comunicativas lectoescriturales y el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, se ven potencializados. Ello, porque motivacionalmente los estudiantes manifiestan tener más gusto e iniciativa al enfrentarse a tareas de lectoescritura. Los aportes motivacionales al desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales, se relacionan, primordialmente, con que los estudiantes, después de la intervención con la estrategia didáctica, reflejan más gusto, iniciativa, motivación, conocimiento y eficacia por realizar este tipo de tareas; esto corrobora que en los procesos llevados a cabo para el potenciamiento y el alcance de las competencias lectoescriturales y de autorregulación del aprendizaje, se logra evidenciar en los estudiantes, según Valle et al. (2010) su capacidad de “gestionar sus propios recursos motivacionales y cognitivos con la intención de conseguir un aprendizaje exitoso”.

No obstante, estos significativos avances en la apropiación de elementos de autorregulación en particular, la motivación, y de herramientas lectoescriturales, los estudiantes objeto de la investigación ponen de manifiesto que esperan del profesorado y de la universidad acciones que les motiven, lo que podría interpretarse en dos vías: harían falta mayores esfuerzos por empoderar al estudiantado de motivaciones intrínsecas y otra, el profesorado y la universidad en su conjunto, deben ofertarse como agentes motivadores durante el proceso.

También se logra evidenciar que los estudiantes tienen mayores niveles de conciencia, monitoreo, autocontrol y eficacia en relación con las tareas lectoescriturales académicas. Esto, en suma, logra demostrar que hay en ellos una activación más consciente, racional (no automática), emotiva y eficaz para el alcance de las competencias comunicativas lectoescriturales; para el caso, el mejor ejemplo de ello son los ensayos académicos y los videos que produjeron los estudiantes al finalizar todo el proceso de intervención y mediación pedagógica.

Con base en la correspondencia a los objetivos planteados, es preciso darle respuesta a la pregunta problema, motivo de la presente investigación: ***¿Cuál es la incidencia de la aplicación de estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje, en el potenciamiento de las competencias comunicativas lectoescriturales en los estudiantes del programa Ingeniería de Sistemas, de la Universidad del Pacífico, en Buenaventura, Colombia?***

Teniendo en cuenta los hallazgos encontrados como fruto de la investigación, las estrategias metodológicas y didácticas que integran componentes motivacionales, metacognitivos y de autoeficacia, y que son fundamentales para la autorregulación del aprendizaje; favorecen de manera importante el desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales en los estudiantes objeto de estudio. En este sentido, Pozo y Castelló (2001), refieren que, al aplicar las

estrategias metodológicas se puede determinar con anticipación los recursos con los que se debe contar, saber en qué momento y cómo aplicarlos; para que, como lo advierte Molina (1997), se puedan obtener aprendizajes más significativos y haya apropiación y trascendencia en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto es justamente lo que soporta esa incidencia entre estas estrategias con estos componentes autorregulatorios y el aprendizaje en el ámbito de la lectoescritura en estos estudiantes de la Universidad del Pacífico.

En el primer momento de la aplicación de los instrumentos, los estudiantes manifestaron no sentirse motivados por las tareas lectoescriturales porque no comprendían los textos, no podían encontrar las ideas principales, o no tenían un amplio conocimiento de los conceptos o las palabras claves. Esto sugiere que sus procesos, o estaban en un nivel muy bajo de interés o simplemente se habían acostumbrado a hacer las tareas de manera sistemática, sin hacer conciencia de ellas. Luego de la aplicación de la estrategia didáctica, los estudiantes lograron superar varias de sus deficiencias lectoescriturales y evidenciaron una mayor motivación, conciencia metacognitiva y nivel de autoeficacia, al enfrentar los procesos de aprendizaje lectoescriturales; tanto así, que pasaron del nivel lectoescritural de elaborar simples párrafos, al de construcción y comprensión de textos mucho más académicos; así se evidenció en los trabajos finales que presentaron.

Así pues, en cuanto a la incidencia de la motivación como aspecto fundamental de la autorregulación, en el desarrollo de competencias comunicativas y lectoescriturales en estos estudiantes, se pudo evidenciar que su motivación logra activarse cuando perciben del profesorado y de la institución educativa acciones que dinamizan los procesos de enseñanza-aprendizaje; esto a través de didácticas innovadoras y creativas, y de una muy buena

implementación por parte del docente, quien asume un rol de agente motivador que despierta en ellos interés y deseo de trascender en el aprendizaje lectoescritor. En tal sentido, los resultados dejaron ver que, cuando el estudiante logra responder a los estímulos de los demás actores en la escena educativa, principalmente del docente, logra activar por sí mismo su automotivación y se interesa más por aprender. Los estímulos del docente se orientaron a una selección de contenidos en la base de los intereses de los estudiantes, especialmente lecturas sobre temas relacionados con las realidades socioculturales de su contexto regional; así como sobre temáticas que tienen un común denominador en el factor de resiliencia. A esto se suman herramientas TIC que cumplen un papel mediador y dinamizador en los procesos de lectoescritura, tal es el caso de las infografías, pizarras virtuales en Padlet, los mapas mentales y productos audiovisuales, entre otros. Además de un acompañamiento permanente, cercano y amigable por parte del docente.

Frente a la incidencia de los componentes de autoeficacia y metacognitivo como elementos fundamentales para la autorregulación del aprendizaje y la adquisición de competencias lectoescriturales, se logró evidenciar que, aunque en el primer momento de la aplicación del cuestionario y la entrevista semiestructurada, los estudiantes mostraran en sus respuestas que se sentían autosuficientes y capaces para comprender y construir textos académicos, les faltaban competencias y destrezas para hacerlo a la luz de los conceptos y herramientas que implican pasar de textos sin cohesión y coherencia a textos mucho más estructurados y de tipo académico. No obstante, el mismo proceso les mostró cuáles competencias eran las que les hacían falta para ser capaces de escribir textos académicos y además demostrarse y hacerse conscientes de que efectivamente podían hacerlo. En síntesis, el proceso de intervención mediante la estrategia didáctica les permitió a los estudiantes reelaborar la concepción que tenían de escribir y leer bien y, por lo tanto, hacer un ejercicio metacognitivo

mucho más elaborado a partir de los conceptos mismos que implican el desarrollar, proyectar e inspeccionar las tareas académicas lectoescriturales y auto valorarse como mucho más capaces de enfrentar dichas tareas. Lo anterior, deja en evidencia el papel de la metacognición en ese favorecimiento de capacidad del estudiante para reconocer las estructuras cognitivas que le permiten aprender a leer y escribir en un sentido más académico, reconociendo de fondo sus maneras de aprender a aprender de una forma mucho más consciente, lo que le permite actuar en consecuencia de sus debilidades. También, el papel de la autoeficacia que, a su vez, activa procesos motivacionales, permitiéndole al estudiante generar expectativas de resultado con alto nivel de objetividad y confianza en sus capacidades.

Todo lo anterior permite comprender más de fondo la importancia de activar en los estudiantes procesos autorregulatorios que favorezcan en ellos los procesos de planificación estratégica; establecimiento de objetivos de aprendizaje; control y monitoreo constante; automotivación y autorreflexión objetiva; todo esto para empoderarlos como sujetos activos y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. En el campo de la lectoescritura son muchos los aportes que la autorregulación puede hacer, pues demanda de motivación, conciencia metacognitiva, autoeficacia permanentemente.

5.3 Nuevas ideas de investigación

Este estudio abre las puertas para otros, por ejemplo, de corte longitudinal que muestren las diferencias entre estudiantes que no apropian la autorregulación del aprendizaje y aquéllos que sí, como estrategia para leer y producir textos académicos. Se pueden hacer estudios comparativos por programas académicos en torno a la autorregulación del aprendizaje y otras áreas del conocimiento.

Es necesario desarrollar un estudio en el que se indague sobre cuáles son las estrategias metodológicas y didácticas que utilizan los docentes de otras áreas diferentes a la de español que potencian la lectura y escritura académica y el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

Se requiere de un estudio que permita fortalecer las competencias lectoescriturales y el potenciamiento de la motivación por parte de los docentes y las instituciones de educación superior, como elementos que potencialicen el aprendizaje de los estudiantes. Esto a razón de que, en la presente investigación, tanto en el pre como en el post cuestionario aplicado, una constante fue que los estudiantes que ingresan a primer semestre esperan que sean los docentes y la universidad quien les dé las motivaciones para mejorar sus procesos académicos.

5.4 Nuevas preguntas de investigación

¿Cómo sería posible que por intervalos de tiempo se pueda evidenciar las diferencias entre estudiantes con autorregulación del aprendizaje y otros que no, como estrategia para la comprensión y producción textual? ¿Cómo los estudios comparativos por programas académicos pueden vislumbrar elementos para una mayor autorregulación del aprendizaje? ¿De qué manera las estrategias metodológicas aplicadas por otros docentes de áreas diferentes a la de español potencian el alcance de las competencias comunicativas lectoescriturales y el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje? ¿De qué manera se pueden desarrollar propuestas formativas en las que se estimule la motivación del aprendizaje, por parte de los docentes y las instituciones de educación, hacia los estudiantes que ingresan al nivel superior de estudios?

5.5 Limitantes

La principal limitante en el proceso investigativo tuvo relación con el aislamiento social obligatorio producto de la pandemia del COVID-19, puesto que generó que tuviera que recurrir a otras estrategias metodológicas que no estaban programadas en la secuencia didáctica y en especial, esperar a que la Universidad dotara de equipos, herramientas tecnológicas e internet a los estudiantes para que pudieran llevar a cabo sus procesos académicos.

Los tiempos para la realización de esta investigación, especialmente los capítulos tres, cuatro y cinco, fueron muy limitados. Por ello, en los procesos de investigación en los que se requiera la mediación pedagógica y la evaluación de sus resultados en los procesos educativos, se debe contar un tiempo más amplio, ello para potencializar la calidad de la investigación.

Una limitante, en cuanto a la recolección, e incluso, análisis de los datos, a través de los instrumentos aplicados; estuvo relacionada con que, en su mayoría se indagó por competencias de lectura y escritura y no de manera independiente. De ahí que cuando se diseñen instrumentos para la recolección de información sobre las competencias o debilidades lectoescriturales, es necesario que cada habilidad se enuncie de manera independiente, puesto que cada una tiene sus características, y con ello obtener mayores datos en particular para cada una de ellas.

5.6 Recomendaciones

Dado el nivel bajo en el dominio de las competencias lectoescriturales de textos académicos, la evidente necesidad y utilidad de fortalecer los procesos de autorregulación, como estrategia de apropiación de las competencias académicas en cualquier área; una estrategia que puede dar resultado para el fortalecimiento de estas habilidades es la de ofertar un semestre cero

en el que se les pueda proporcionar las herramientas para que ellos puedan comprender y abordar los conceptos de lectura y escritura académica, así como los elementos de autorregulación que posibiliten el alcance de estas competencias.

La Universidad, en asocio con la dependencia de proyección social y debe gerenciar proyectos en donde ella se pueda articular con los grados de bachillerato de instituciones públicas o privadas, en procura de acercar más a los estudiantes con los procesos de autorregulación del aprendizaje, la cultura académica y sus prácticas particulares de lectura y escritura.

Los diferentes docentes de todas las áreas y programas académicos deben propiciar la lectura y la escritura académica (al menos en el ciclo básico), pero sin partir de la idea de que los estudiantes ya dominan este tipo de textos y tienen las competencias para abordarlos y desarrollarlos.

Es importante tener presente que motivacionalmente, las tareas asignadas a los estudiantes, deben generarle a ellos interés, gusto e incluso reto por realizarlas y, según lo diagnosticado en el pre test, pre cuestionario y entrevista; responder y enfrentar a una serie de hábitos adquiridos que les permitan reconocer y aplicar adecuadamente a las exigencias de los textos académicos, sus características, su estructura, comprensión y producción y, no menos importante, la mejora en su proceso académico.

En cuanto a las estrategias que los docentes pueden utilizar para cautivar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje lectoescritor y que arrojó esta investigación es la utilización de estrategias como la realización de infografías, pizarras virtuales en Padlet, los mapas mentales y productos finales ensayos académicos y audiovisuales (videos), los cuales posibilitaron un mayor aprestamiento de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós. Recuperado de:
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Arciniegas Lagos, E. (2016). La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación. *Lenguaje*, 44(2), 197-226. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792016000200004&script=sci_abstract&tlng=fr
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Trad.cast: Pensamiento y acción: fundamentos sociales.
- Barberá, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia*, 50 (4) (pp.1-20). Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=54709901>
- Bernárdez, E. (1994). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. *Boletín de Filología*, 34(1) (pp.9-32) . Recuperado de:
<https://revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/18987/20115>
- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005). *Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention*. Applied Psychology.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós Ibérica. Ediciones S.A
- Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control and other more misterius mechanisms*. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Lawrence Elbaum.
- Carlino, P. (2001). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Revista Uni-Plurivesidad*, 3 (2) (pp.17-23). Recuperado

de:

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6 (20) (pp.409-420). Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35662008>

Cassany, D (1999). *Construir la Escritura*. Editorial Paidós.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Edición 8. Gráo.

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19 (2) (pp.346-365). Recuperado de:
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/8256/10067>

Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. En N. K. Denzin Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (4a ed.) (pp.358-380). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Coirier, P., Andriessen, J. y Chanquoy, L. (1999). *From planning to translating: The specificity of argumentative writing*. Recuperado de: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/27664>

Contreras, F., et al. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1(2) (pp.183-194). Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/679/67910207.pdf>

Daura, T. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación*, 41(2) (pp.56-74). Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44051357004>

Delors, J. (1996.). “Los cuatro pilares de la educación.” *Revista Galileo*, 23 (1) (pp.103-110).
Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/30016/1/169-619-1-PB.pdf>

Dibenedtto, M. (2018). *Connecting self-regulated learning and performance with instruction across high school content áreas*. Recuperado de: <https://cutt.ly/Hbtruj5>

- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de:
<http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Igualdad%20en%20educacion%20superior.%20Ezcurra..pdf>
- Figueras, C. y Santiago, M. (2002). *Planificación*. En Estrella Montolío (Coord.) Manual Práctico de escritura académica, vol. II. 15-68. Ariel Practicum.
- Flavell, H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flores, M. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación Educativa*, 14(65) (pp.43-59). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179431512004>
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. *Textos en contexto*, 1 (1), (pp.73-110).
- Gaeta, M. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1),1-8. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017165001>
- García, R. (2011). *Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical* (Tesis Doctoral). Universitat de València, España]. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/62136>
- Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora: revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 22(38) (pp.39-58). Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3578/357839273002>
- González, M, y Martín, I. (2016). Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32 (2) (pp.466-473). Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282016000200019&lang=es

- Guerra, J. y Guevara, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2) (pp.78-90). Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412017000200078&lang=es
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1992). La mediación pedagógica. *Mediaciones Sociales*, 5(2) (pp.175-180). Recuperado de:
http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/file.php/513/Biblioteca/Mediacion_Pedagogica.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hymes, D. (1971). Competencia y desempeño en teoría lingüística. Adquisición de lenguas: modelos y métodos. *Forma y función*, 9 (1) (pp.13-37). Recuperado de:
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Recuperado de:
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1847/La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ICFES (2016). *Guía de orientación. Módulo de comunicación escrita. Saber Pro (2016-2)*. Recuperado de:
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/494634/Guia%20de%20orientacion%20modulo%20de%20comunicacion%20escrita%20saber%20pro%202016%202%20v2.pdf>
- ICFES (2016). *Guía de orientación. Módulo de lectura crítica. Saber Pro (2016.2)*. Recuperado de:
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/494634/Guia%20de%20orientacion%20modulo%20lectura%20critica%20saber%20pro%202016%202.pdf>
- Lanz, M. (2006). Hacia la comprensión del aprendizaje autorregulado. En: Lanz, María Zulma (Ed.) *El Aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos*

educativos, Noveduc. Recuperado de:

http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/lect_autorreg.pdf

Londoño, D. (2012). Comprensión y producción de textos escritos a través del aprendizaje colaborativo en estudiantes Universidad Manizales. *Escribanía*, 10 (2) (pp.93-99).

Recuperado de:

<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/937>

López, G. y Molano, L. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. Lenguaje. *Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle*, 35(1) (pp.119-146). Recuperado de:

<https://cutt.ly/wbtrWxw>

Maniez, J. (1993). *Los lenguajes documentales y de clasificación: concepción, construcción y utilización en los sistemas documentales*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolme Ediciones. Recuperado de:

<https://cutt.ly/jbtrFnR>

McMillan, J. y Schumacher S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*.

Edición Pearson educación, S. A. Recuperado de:

https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:jBhYxG9u_J0J:scholar.google.com/+Investigaci%C3%B3n+educativa,+mcmillan&hl=es&as_sdt=0,5

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*.

Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*.

Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Molina, Z. (1997). *Planeamiento didáctico: fundamentos, principios estrategias y*

procedimientos para su desarrollo. Editorial estatal a distancia. Recuperado de:

<https://cutt.ly/IbtrKkK>

- Monereo, C., Pozo, J. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En J. Palacios, J., A. Marchessy, A. y C. Coll. (Coords.), *Psicología de la educación escolar*. Alianza.
- Morales, A. y Restrepo, M. (2010). ¿Para qué se lee y se escribe en la Facultad de Mercadeo, Comunicación y Artes del Politécnico Grancolombiano? Informe de investigación.
- Muñoz, E. y Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos* 65 (2) (pp.1-12). Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13206508.pdf>
- Ospina, M. y Londoño, D. (2015). La cultura escrita en el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín: Un estudio de caso. *Zona Próxima*, (23) (pp.31-48). Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85344718007>
- Paoloni, P. y Bonetto, V. (2013). *Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/98923>
- Pérez, R. (2009). El constructivismo en los espacios educativos. *Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana*, 5 (pp.1-87). Recuperado de:
http://www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=libr_17277_1_26072007.pdf
- Pietro, L. (2003). *La autoeficacia en el contexto académico*. Recuperado de
<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson educación. Recuperado de:
<http://756.spinelessclassics.net/descargar/756/Motivacion%2Ben%2Bcontextos%2Beducativos%253A%2Bteoria%252C%2Binvestigacion%2By%2Baplicaciones.pdf>

- Ramírez, P., Ramírez, R., Nazar, K. y Carter, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios pedagógicos*, 41(2). Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000200013&lang=es
- Ramos, A. (2009). Promoción de la lectura en América Latina, estudio de casos emblemáticos: México, Argentina, Brasil y Colombia. Colegio de bibliotecarios de Chile. Recuperado de: <https://www.guao.org/sites/default/files/buenas%20practicas/Promoci%C3%B3n%20de%20la%20lectura%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf>
- Reyes, M. (2013). La mediación pedagógica: lineamientos para una aplicación efectiva en el ámbito virtual. *Acceso*, 23(2) (pp.1-12). Recuperado de: http://momostenangointercultural.weebly.com/uploads/2/3/4/0/23408540/articulo_mediacion_pedagogica.pdf
- Rincón, L., Bayardo, L. y López, O. (2016). Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos. *Revista Folios*, 43(1) (pp.59-76). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n43/n43a05.pdf>
- Risopatrón, C. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes educacionales*, 16(1) (pp.49-61). Recuperado de <https://bit.ly/33jaujC>
- Rodríguez, B., Calderón, M., Leal, M. y Arias, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Revista folios*, 44(1) (pp.93-108). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702016000200006&lang=es
- Roldán, L y Zabaleta, V. (2016). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8 (1) (pp.77-96). Recuperado de: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>

- Ruiz, A. (2014). *La operacionalización de elementos teóricos al proceso de medida*. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/53152>
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Santillana.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(2), Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44738605010>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. Pearson. Recuperado de: http://www.visam.edu.mx/archivos/_LIBRO%206xta_Edicion_TEORIAS_DEL_APRENDIZAJE%20-%20DALE%20H%20SCHUNK.pdf.
- Schwarz, B. y Asterhan, C. (2010). Argumentation and reasoning. En K. Littleton, C. Wood y J. Kleine (Eds.), *International Handbook of Psychology in Education* (pp.137-176). Bingley, UK: Emerald Group Publishing. Recuperado de: file:///C:/Users/henry/Downloads/HandbookEdPsy_2010_SchwarzAsterhan.pdf
- Soriano, A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, 13(2) (pp.19-40). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/47265078.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Recuperado de: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J. y Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(1) (pp.86-97). Recuperado de: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/35857/Interamericana.pdf?sequence=1>
- Vera, L. (2010). Importancia de la coherencia y cohesión en la producción textual. *Semana de divulgación científica*, 5. Recuperado de:

<http://service.udes.edu.co/semanadivulgacion/segundaSemana/memorias/ponencias/c1.pdf>

Veenman, M. (2011). "Learning to Self-Monitor and Self-Regulate", en Richard E. Mayer y Patricia A. Alexander (eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*, Nueva York, Routledge, pp. 197-218

Villalobos, J. (2004). *Una perspectiva integradora para la enseñanza de la lectura y la escritura*. En J. Peña González y S. Serrano de Moreno (Comps.), *La lectura y la escritura en el siglo XXI*, 136-157.

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology* 81(3) (pp.1-329). Recuperado de:
<https://psycnet.apa.org/record/1990-06085-001>

Anexos

Anexo A.

Consentimiento Informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO
APLICACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS
Versión 1.0

Yo, Gonzalo Andrés Lucio, mayor de edad, identificado (a) con cédula de ciudadanía número 94488853, domiciliado en Buenaventura, en mi calidad de Director de Programa de Ingeniería de Sistemas, autorizo de manera voluntaria, libre y espontánea a José Fernando García Samiento con documento de identificación: 16880075, para aplicar los instrumentos de recolección de datos: **Cuestionario semiestructurado** a estudiantes. **Autorregulación del aprendizaje: Metacognición, Motivación y Autoeficacia** en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales y **Entrevista semiestructurada** a estudiantes. **Autorregulación del aprendizaje: Metacognición, Motivación y Autoeficacia** en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales de su trabajo de investigación titulado: **Estrategias metodológicas en competencias comunicativas lecto escriturales que desarrollan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de primer semestre del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Pacífico (Buenaventura, cuyo objetivo es: Analizar la relación entre la aplicación de estrategias metodológicas en competencias comunicativas lectoescriturales y la capacidad de la autorregulación del aprendizaje, de los estudiantes de primer semestre del programa Ingeniería de Sistemas, de la Universidad del Pacífico, en Buenaventura, Colombia.**

Se firma en la ciudad de Buenaventura a los 24 días del mes de septiembre de 2020.

Atentamente,


Gonzalo Andrés Lucio
 Director Programa de Ingeniería de Sistemas

www.uniminuto.edu
Presenta jurídica Resolución 0045 del 1 de agosto de 1998 MEN

Anexo B.

Instrumentos

Instrumento uno: Cuestionario semiestructurado a estudiantes. Autorregulación del aprendizaje: Metacognición, Motivación y Autoeficacia en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales**Objetivo**

Recolectar información sobre los procesos motivacionales y de autorregulación del aprendizaje y su relación con el potenciamiento de las competencias comunicativas lectoescriturales.

Orientaciones para el diligenciamiento del cuestionario

Para diligenciar el presente cuestionario tenga en cuenta lo siguiente:

Lea detalladamente cada pregunta.

En la columna de subcategoría aparece la definición de cada concepto a evaluar, luego está la pregunta y en el recuadro que está en blanco, dé cada una de sus respuestas de manera clara, precisa, honesta, subjetiva y puntual.

No aumente columnas ni filas al documento.

Categoría: Autorregulación del aprendizaje		
La razón por la cual los estudiantes advierten en sí mismos la capacidad de auto direccionar sus emociones, acciones, saberes y destrezas para desempeñarse con mayor rigor en procura del alcance de objetivos, en contextos o momentos específicos.		
Subcategoría	Pregunta	Respuesta
Metacognición Es el proceso por medio del cual los seres humanos son capaces de interpretar, comprender y	1. ¿Cuál es la mayor dificultad que tiene cuando se enfrenta a la tarea de interpretar textos?	
	2. ¿Considera usted que tiene las cualidades y los conocimientos necesarios para escribir y leer textos	

adelantarse al saber cómo actuar en situaciones determinadas; esto también aplica hacia los demás, es decir, es probable que una persona pueda predecir y regular su accionar, pero también la de otras personas.	académicos con solvencia? ¿Por qué?	
	3. ¿Qué estrategias utiliza cuando se enfrenta a tareas relacionadas con lectura y escritura?	
	4. ¿Qué nivel de esfuerzo le da al enfrentarse a una tarea de lectura y escritura: alto, medio o bajo? ¿Por qué?	
	5. De 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta) cuál cree que es su nivel de interpretación y producción de textos ¿Por qué?	
	6. Cuando lee y escribe ¿hace uso de las normas gramaticales? ¿Por qué?	
	7. ¿Qué dificultades tiene usted en términos de manejo del tiempo en cuanto al desarrollo de las actividades de lectoescritura?	
	8. ¿Qué dificultades tiene en términos de organización y planificación de las actividades de lectura y escritura académica?	
	9. ¿Le cuesta reconocer el sentido del aprendizaje de la lectoescritura para su vida en sociedad? ¿Por qué?	
	10. ¿Qué dificultades encuentra	

	para reconocer las formas en las que aprende las competencias de lectura y escritura?	
	11. ¿Qué dificultades encuentra al momento de autoevaluar sus competencias comunicativas lectoescriturales?	
	12. ¿Qué debilidades encuentra para tener autocontrol frente a sus compromisos académicos en lectoescritura?	
	13. ¿Qué debilidades tiene para hacer seguimiento y supervisar su propio proceso de aprendizaje en lectoescritura?	
	14. ¿Qué se le dificulta para lograr desarrollar estrategias que le faciliten el aprendizaje de la lectoescritura?	
Motivación Capacidad en la cual el alumno decide realizar una acción o tarea y cómo desplaza, sustituye o relega otras... proceso por el cual el sujeto avanza	15. ¿Cuáles son los motivos por los que lee y escribe?	
	16. ¿Realiza usted tareas de lectoescritura por su propia iniciativa? ¿Por qué?	
	17. ¿Cree usted que la Universidad debe	

en la conquista de una meta u objetivo.	proporcionarle las herramientas necesarias a los estudiantes para que adquieran las competencias en lectura y escritura? Justifique su respuesta.	
	18. De 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta) cuál cree que es su nivel de motivación para escribir e interpretar textos ¿Por qué?	
	19. En la escala de 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta) ¿le gusta leer y escribir? ¿Por qué?	
	20. ¿Considera que los profesores deben estar siempre acompañando los procesos de lectura y escritura? ¿Por qué?	
	21. Describa ¿Qué situaciones de su entorno social le generan desmotivación por el aprendizaje de la lectoescritura?	
	22. Describa ¿Qué tipo de actividades en el aprendizaje de la lectoescritura son las que menos le llaman la atención?	
	23. Describa ¿Qué tipo de metodologías en el aprendizaje de la	

	lectoescritura son las que menos les llama la atención?	
	24. ¿Qué considera que hacen los docentes de lectoescritura que le generan a usted desmotivación por el aprendizaje de la lectura y la escritura?	
	25. ¿Le parece importante desarrollar habilidades de lectura y escritura? ¿Por qué?	
	26. En la escala de 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta), para usted qué valoración tiene la frase: “Me atrae leer y escribir textos porque siempre aprendo algo nuevo” ¿Por qué?	
	27. Describa ¿Qué tipo de actividades de lectoescritura son las que más le gustan?	
	28. ¿Qué tipo de metodologías que usa el docente son las que más lo motivan a leer y escribir?	
	29. ¿Qué tipo de herramientas tecnológicas le facilitan más el desarrollo de sus capacidades comunicativas en lectura y escritura?	

	<p>30. ¿Qué tipo de actividades con componente lúdico son las que más le ayudan al desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales?</p>	
<p>Autoeficacia</p> <p>Reconocimiento que poseen los sujetos sobre sus capacidades de razonar y emitir juicios en torno a sus creencias, saberes y competencias... habilidades con las cuales los estudiantes son capaces de organizar y llevar a cabo sus actos para el alcance del rendimiento anhelado.</p>	<p>31. ¿Le resulta fácil resolver tareas de lectura y escritura? ¿Por qué?</p>	
	<p>32. ¿Considera usted que tiene las cualidades personales necesarias para escribir y leer textos académicos con solvencia? ¿Por qué?</p>	
	<p>33. ¿Tiene confianza en que puede solucionar eficazmente acontecimientos inesperados relacionados con la lectura y la escritura? ¿Por qué?</p>	
	<p>34. De 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta) cuál cree que es su capacidad para escribir e interpretar textos ¿Por qué?</p>	
	<p>35. ¿Posee usted las capacidades necesarias para comprender y comunicar ideas por escrito? ¿Por qué?</p>	
	<p>36. ¿Cree usted que posee las competencias</p>	

	necesarias para escribir textos con buena ortografía? ¿Por qué?	
	37. ¿Se siente poco seguro, muy seguro o totalmente seguro en el momento de escribir y leer textos académicos? Justifique su respuesta.	
	38. ¿Qué estrategias usa para leer y escribir con eficacia?	
	39. ¿Qué dificultades tiene para reconocer sus capacidades frente al desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales?	
	40. ¿Qué tipo de situaciones le genera inseguridad en los procesos comunicativos lectoescriturales?	

De manera muy atenta se le agradece por suministrar la información solicitada y por el tiempo destinado para ello.

Instrumento dos: Entrevista semiestructurada a estudiantes. Autorregulación del aprendizaje: Metacognición, Motivación y Autoeficacia en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales.

Objetivo

Recolectar información sobre los procesos motivacionales y de autorregulación del aprendizaje y su relación con el potenciamiento de las competencias comunicativas lectoescriturales de los estudiantes de primer semestre, del programa Ingeniería de Sistemas, de la Universidad del Pacífico, en Buenaventura, Colombia.

El presente instrumento se aplicará a grupos focales de cinco integrantes de forma virtual; donde el docente formulará cada una de las preguntas, tomará apuntes a las respuestas brindadas y grabará la sesión como material o insumo para complementar los datos obtenidos en el instrumento uno: Cuestionario semiestructurado a estudiantes. Autorregulación del aprendizaje: Metacognición, Motivación y Autoeficacia en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales

Categoría: Autorregulación del aprendizaje		
La razón por la cual los estudiantes advierten en sí mismos la capacidad de auto direccionar sus emociones, acciones, saberes y destrezas para desempeñarse con mayor rigor en procura del alcance de objetivos, en contextos o momentos específicos.		
Subcategoría	Pregunta	Respuesta
Metacognición Es el proceso por medio del cual los seres humanos son capaces de interpretar, comprender y adelantarse al saber cómo actuar en	1. ¿Cuál es la mayor dificultad que tiene cuando se enfrenta a la tarea de interpretar y producir textos académicos con solvencia?	
	2. ¿Qué estrategias utiliza cuando se enfrenta a tareas relacionadas con lectura y escritura de textos académicos?	

situaciones determinadas; esto también aplica hacia los demás, es decir, es probable que una persona pueda predecir y regular su accionar, pero también la de otras personas.	3. ¿Qué dificultades tiene en términos de organización y planificación de las actividades de interpretación y producción de textos académicos?	
	4. ¿Autoevalúa usted sus conocimientos sobre las competencias de lectura y escritura académica? ¿Por qué?	
Motivación Capacidad en la cual el alumno decide realizar una acción o tarea y cómo desplaza, sustituye o relega otras... proceso por el cual el sujeto avanza en la conquista de una meta u objetivo.	5. ¿Cree usted que la Universidad debe proporcionarle las herramientas necesarias a los estudiantes para que adquieran las competencias comunicativas en lectura y escritura académica? Justifique su respuesta.	
	6. ¿Considera que los profesores o los padres de familia deben estar siempre acompañando los procesos de lectura y escritura? ¿Por qué?	
	7. Describa ¿Qué situaciones de su entorno social le generan desmotivación por el aprendizaje de las competencias comunicativas lectoescriturales?	
	8. Describa ¿Qué tipo de actividades en el aprendizaje de la lectoescritura son las que menos le llaman la atención?	
	9. ¿Qué considera que hacen los docentes de lectoescritura que le generan a usted desmotivación por el	

	aprendizaje de la lectura y la escritura?	
	10. ¿Qué tipo de herramientas tecnológicas le facilitan más el desarrollo de sus capacidades comunicativas en lectura y escritura?	
Autoeficacia Reconocimiento que poseen los sujetos sobre sus capacidades de razonar y emitir juicios en torno a sus creencias, saberes y competencias... habilidades con las cuales los estudiantes son capaces de organizar y llevar a cabo sus actos para el alcance del rendimiento anhelado.	11. ¿Considera usted que tiene las cualidades y capacidades personales necesarias para enfrentar la tarea de escribir e interpretar textos académicos con solvencia? ¿Por qué?	
	12. ¿Qué estrategias usa para producir e interpretar textos académicos con eficacia?	
	13. ¿Qué dificultades tiene para reconocer sus capacidades frente al desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales?	
	14. ¿Qué tipo de situaciones le genera inseguridad en los procesos comunicativos lectoescriturales?	

Instrumento tres: ficha de evaluación en competencias de lectura y escritura

FICHA DE EVALUACIÓN EN COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA				
CATEGORÍAS	CRITERIOS	NIVELES		
		No	Algunas veces	Sí
COMPETENCIAS DE	Identifica y entiende el tema principal del texto.	Catorce de 15 estudiantes	Uno de quince estudiantes	Ninguno

		Identifica y entiende las ideas centrales del texto.	Trece de quince estudiantes	Dos de quince estudiantes	Ninguno
		Identifica y entiende las ideas secundarias en los textos que lee.	Catorce de 15 estudiantes	Uno de quince estudiantes	Ninguno
		Reconoce y comprende los conceptos principales de un texto.	Catorce de 15 estudiantes	Uno de quince estudiantes	Ninguno
		Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	Trece de quince estudiantes	Dos de quince estudiantes	Ninguno
		Reflexiona y evalúa las partes de un texto	Catorce de 15 estudiantes	Uno de quince estudiantes	Ninguno
COMPETENCIAS EN ESCRITURA	ELEMENTOS DE COHESIÓN NARRATIVA	Palabras mal escritas	Doce de quince estudiantes	Tres de quince estudiantes	Ninguno
		Uso de tildes (presencia o ausencia de estas)	Catorce de 15 estudiantes	Uno de quince estudiantes	Ninguno
		Falta de concordancia en número (singular/plural)	Trece de quince estudiantes	Dos de quince estudiantes	Ninguno
		Falta de concordancia de género y número	Catorce de 15 estudiantes	Uno de quince estudiantes	Ninguno
		Repetición de palabras	Trece de quince estudiantes	Dos de quince estudiantes	Ninguno
		Dominio de léxico	Catorce de 15 estudiantes	Uno de quince estudiantes	Ninguno
		Uso de conectores lógicos	Catorce de 15 estudiantes	Uno de quince estudiantes	Ninguno
		Uso de signos de puntuación	Catorce de 15 estudiantes	Uno de quince estudiantes	Ninguno
	COHERENCIA NARRATIVA	Organización de ideas por escrito	Catorce de 15 estudiantes	Uno de quince estudiantes	Ninguno
		Relación entre idea principal, secundarias y el tema.	Doce de quince estudiantes	Tres de cinco estudiantes	Ninguno
		Cumplimiento de la intención comunicativa	Catorce de 15 estudiantes	Uno de quince estudiantes	Ninguno
		Se tiene en cuenta el rol y “estatus” del receptor.	Catorce de 15 estudiantes	Uno de quince estudiantes	Ninguno

Anexo C.

Validación de instrumentos – Entrevista experto 1

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION

Estimado Validador:

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su inapreciable colaboración como experto para validar el cuestionario anexo, el cual será aplicado a:

Estudiantes de primer semestre del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Pacífico (Buenaventura)

seleccionada, por cuanto considero que sus observaciones y subsecuentes aportes serán de utilidad.

El presente instrumento tiene como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos, titulado:

Estrategias metodológicas en competencias comunicativas lecto escriturales que desarrollan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de primer semestre del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Pacífico (Buenaventura)

Esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el título de:

Maestría en educación

Para efectuar la validación del instrumento, Usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pueden seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo al criterio personal y profesional del actor que responda al instrumento. Por otra parte se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Autorregulación del aprendizaje y niveles de competencias comunicativas lectoescriturales.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	E	B	M	X	C	
1	¿Cuál es la mayor dificultad que tiene cuando se enfrenta a la tarea de interpretar y producir textos académicos con solvencia?	X					
2	¿Qué estrategias utiliza cuando se enfrenta a tareas relacionadas con lectura y escritura de textos académicos?	X					
3	¿Qué dificultades tiene en términos de organización y planificación de las actividades de interpretación y producción de textos académicos?	X					

4	usted sus conocimientos sobre las competencias de lectura y escritura académica? ¿Por qué?	X						
5	¿Cree usted que la Universidad debe proporcionarle las herramientas necesarias a los estudiantes para que adquieran las competencias comunicativas en lectura y escritura académica? Justifique su respuesta.	X						
6	¿Considera que los profesores o los padres de familia deben estar siempre acompañando los procesos de lectura y escritura? ¿Por qué?	X						
7	Describa ¿Qué situaciones de su entorno social le generan desmotivación por el aprendizaje de	X						

8	Describa ¿Qué tipo de actividades en el aprendizaje de la lectoescritura son las que menos le llaman la atención?	X					
9	¿Qué considera que hacen los docentes de lectoescritura que le generan a usted desmotivación por el aprendizaje de la lectura y la escritura?	X					
10	¿Qué tipo de herramientas tecnológicas le facilitan más el desarrollo de sus capacidades comunicativas en lectura y escritura?	X					
11	¿Considera usted que tiene las cualidades y capacidades personales necesarias para enfrentar la tarea de escribir e interpretar textos académicos con solvencia? ¿Por qué?	X					
12	¿Qué estrategias usa para producir e interpretar textos						

	académicos con eficacia?	X					
13	¿Qué dificultades tiene para reconocer sus capacidades frente al desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales?	X					
14	¿Qué tipo de situaciones le genera inseguridad en los procesos comunicativos lectoescriturales?	X					

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Ana María Aparicio Franco

C.C.: 29344502

Ana María Aparicio

Firma: _____

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Ana María Aparicio F, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 29344502, de profesión Psicóloga Educativa ejerciendo actualmente como Docente Universitaria, en la Institución Universidad de Santander CvUdes.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario semiestructurado), a los efectos de su aplicación al personal que labora en Universidad del Pacífico.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Cali, a los 24 días del mes de Septiembre de 2020.

Ana María Aparicio

Firma

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS

EXPERTO 1:

Nombre completo: Ana María Aparicio Franco
Cargo: Docente Universitaria
Institución: CvUdes.



Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

Estudié Psicología Educativa en la Universidad de la Sabana en Bogotá graduándome en Nov. de 1986. Posteriormente estude Especialización en Docencia Universitaria en la USC en el 2005 y Maestría en Educación Superior en el 2010. Actualmente soy Doctorada en Ciencias de la Educación en la Univ. Cuauthemoc de México, terminando materias e iniciando el trabajo de grado. He laborado como Psicóloga en el colegio Sagrado Corazón del Valle del Lili 1986 – 2001, posteriormente Coordinadora Pedagógica de los programas de formación de la Facultad de Educación de la USC del 2003 al 2013 y Docente Universitaria en la misma universidad del 2007 al 2012. Actualmente me desempeño como docente universitaria virtual desde el 2013, en la Maestría en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. Universidad de Santander CvUdes de Bucaramanga, dirigiendo los trabajos de grado de la maestría. Como investigadora he publicado libros y capítulos de libro; cada año realizo ponencia en ATICA y en este momento estoy investigando sobre las características pedagógicas del tutor virtual.

Ana María Aparicio

Ana María Aparicio F.

Validación Entrevista experto 2

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION

Estimado Validador:

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su inapreciable colaboración como experto para validar el cuestionario anexo, el cual será aplicado a:

Estudiantes de primer semestre del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Pacífico (Buenaventura)

seleccionada, por cuanto considero que sus observaciones y subsecuentes aportes serán de utilidad.

El presente instrumento tiene como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos, titulado:

Estrategias metodológicas en competencias comunicativas lecto escriturales que desarrollan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de primer semestre del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Pacífico (Buenaventura)

Esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el título de:

Maestría en educación

Para efectuar la validación del instrumento, Usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pueden seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo al criterio personal y profesional del actor que responda al instrumento. Por otra parte se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Autorregulación del aprendizaje y niveles de competencias comunicativas lectoescriturales.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	E	B	M	X	C	
1	¿Cuál es la mayor dificultad que tiene cuando se enfrenta a la tarea de interpretar y producir textos académicos con solvencia?	x					
2	¿Qué estrategias utiliza cuando se enfrenta a tareas relacionadas con lectura y escritura de textos académicos?	x					
3	¿Qué dificultades tiene en términos de organización y planificación de las actividades de interpretación y producción de textos académicos?	x					

4	¿Autoevalúa usted sus conocimientos sobre las competencias de lectura y escritura académica? ¿Por qué?					
5	¿Cree usted que la Universidad debe proporcionarle las herramientas necesarias a los estudiantes para que adquieran las competencias comunicativas en lectura y escritura académica? Justifique su respuesta.	x				
6	¿Considera que los profesores o los padres de familia deben estar siempre acompañando los procesos de lectura y escritura? ¿Por qué?		x			
7	Describa ¿Qué situaciones de su entorno social le generan desmotivación por el aprendizaje de las competencias comunicativas lectoescriturales?		x			

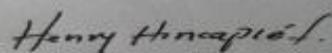
8	Describe ¿Qué tipo de actividades en el aprendizaje de la lectoescritura son las que menos le llaman la atención?	X					
9	¿Qué considera que hacen los docentes de lectoescritura que le generan a usted desmotivación por el aprendizaje de la lectura y la escritura?	X					
10	¿Qué tipo de herramientas tecnológicas le facilitan más el desarrollo de sus capacidades comunicativas en lectura y escritura?	X					
11	¿Considera usted que tiene las cualidades y capacidades personales necesarias para enfrentar la tarea de escribir e interpretar textos académicos con solvencia? ¿Por qué?	X					
12	¿Qué estrategias usa para producir e interpretar textos	x					

	académicos con eficacia?						
13	¿Qué dificultades tiene para reconocer sus capacidades frente al desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales?	x					
14	¿Qué tipo de situaciones le genera inseguridad en los procesos comunicativos lectoescriturales?	x					

Evaluado por:

Nombre y Apellido: HENRY HINCAPIÉ LONDOÑO

C.C.: 7.251.282 Firma:



IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

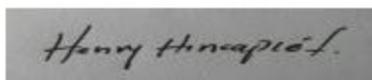
Yo, HENRY HINCAPIÉ LONDOÑO, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 7.251282, de Puerto Boyacá. Profesión Docente, ejerciendo actualmente como Docente de inglés y humanidades, en la Institución Gimnasio del Calima.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (entrevista semiestructurada), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la institución Universidad del Pacífico.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Calima el Darién, a los 26 días del mes de Septiembre del 2020.



Firma

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS

EXPERTO 2:

Nombre completo: Henry Hincapié Londoño

Cargo: Docente

Institución: Gimnasio del Calima



Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad Santiago de Cali, Magister en Sociología de la Universidad del Valle, Especialista en Espíritu Empresarial, Universidad Santiago de Cali.

Docente en las áreas de Humanidades (sociología), inglés y pedagogía (prácticas

Pedagógicas) en programas como: Licenciatura de Preescolar, Especialización en enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés, Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Bioingeniería, Finanzas y Negocios Internacionales, Administración de Empresas, Especialización en Pedagogía Infantil; de la Universidad Santiago de Cali, del programa de sociología Universidad del Pacífico, Departamento de Lenguaje, Lingüística y Literatura de la Universidad del Pacífico, y de la Especialización en Administración de la informática educativa de la Universidad de Santander, UDES.

Fui director de los trabajos de maestría de la Universidad del Cauca, de las maestrantes: STHEFANNY BECERRA TABA, LUZ DARY CÉSPEDES PENAGOS, LEIDY YULIETH MURIEL, las historias de vida: una situación didáctica para la reflexión y la producción textual. NORBY ALEXANDRA ZEMANATE DÍAZ, Saber ancestral como saber escolar: un proyecto pedagógico de aula para la comprensión lectora.

De igual modo fui evaluador del trabajo de maestría de la Universidad de Antioquia de la maestrante KAREN YASBLEYDY VEGA VALENCIA de la Línea de Formación: "Pedagogía social". LA ESCUELA Y SU COMPROMISO SOCIAL: EL PROYECTO EDUCATIVO Y SU ARTICULACIÓN CON LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO EN PUERTO BERRIO.-ANTIOQUIA."

Escribí en coautoría el libro Huellas de la Pedagogía social I (2009) y el artículo: Estrategias creativas en la enseñanza de nociones matemáticas en niños preescolares (Revista Redes de la USC).

Escribí los artículos:

La inclusión de las comunidades afro descendientes e Indígenas: Un largo camino en la agenda de las reivindicaciones sociales del país para la revista Sabia número 1, de la Universidad del Pacífico.

Una mirada ecológica al consumo de psicoactivos en jóvenes adolescentes de dos instituciones educativas de Santiago de Cali, para la revista de sociología número 1, de la Universidad del Pacífico.

Con desempeño en diferentes escenarios de Liderazgo tales como: el consejo académico y el consejo superior de la Universidad Santiago de Cali.

Soy actualmente docente en propiedad de la institución educativa Gimnasio del Calima del municipio de Calima el Darién, y coordinador del grupo de investigación Repensar, adscrito a la Universidad del Pacífico, a través del cual se han desarrollado las siguientes investigaciones: Huellas de la pedagogía social en las prácticas pedagógicas, Los niveles de comprensión lectora desde la perspectiva sociocultural cuyo último producto de publicación fue el libro:

Lenguaje, argumentación y reflexión. Aproximación a procesos de lectoescritura en Buenaventura. (2020). 978-958-5583-49-8

Validación experto 1 Cuestionario

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION

Estimado Validador:

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su inapreciable colaboración como experto para validar el cuestionario anexo, el cual será aplicado a:

Estudiantes de primer semestre del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Pacífico (Buenaventura)

seleccionada, por cuanto considero que sus observaciones y subsecuentes aportes serán de utilidad.

El presente instrumento tiene como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos, titulado:

Estrategias metodológicas en competencias comunicativas lecto escriturales que desarrollan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de primer semestre del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Pacífico (Buenaventura)

Esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el título de:

Maestría en educación

Para efectuar la validación del instrumento, Usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pueden seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo al criterio personal y profesional del actor que responda al instrumento. Por otra parte se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E- Excelente / **B-** Bueno / **M-** Mejorar / **X-** Eliminar / **C-** Cambiar

Las categorías a evaluar son: Autorregulación del aprendizaje y niveles de competencias comunicativas lectoescriturales.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	E	B	M	X	C	
1	¿Cuál es la mayor dificultad que tiene cuando se enfrenta a la tarea de interpretar textos?	X					
2	¿Considera usted que tiene las cualidades y los conocimientos necesarios para escribir y leer textos académicos con solvencia? ¿Por qué?	X					
3	¿Qué estrategias utiliza cuando se enfrenta a tareas relacionadas con lectura y escritura?	X					
4	¿Qué nivel de esfuerzo le da al enfrentarse a una tarea de lectura y escritura: alto,	X					

	medio o bajo? ¿Por qué?						
5	De 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta) cuál cree que es su nivel de interpretación y producción de textos ¿Por qué?	X					
6	Cuando lee y escribe ¿hace uso de las normas gramaticales? ¿Por qué?	X					
7	¿Qué dificultades tiene usted en términos de manejo del tiempo en cuanto al desarrollo de las actividades de lectoescritura?	X					
8	¿Qué dificultades que tiene en términos de organización y planificación de las actividades de lectura y escritura académica?	X					
9	¿Le cuesta reconocer el sentido del aprendizaje de la lectoescritura para su vida en sociedad? ¿Por qué?	X					
10	¿Qué dificultades encuentra para	X					

	reconocer las formas en las que aprende las competencias de lectura y escritura?						
11	¿Qué dificultades encuentra al momento de autoevaluar sus competencias comunicativas lectoescriturales?	X					
12	¿Qué debilidades encuentra para tener autocontrol frente a sus compromisos académicos en lectoescritura?	X					
13	¿Qué debilidades tiene para hacer seguimiento y supervisar su propio proceso de aprendizaje en lectoescritura?	X					
14	¿Qué se le dificulta para lograr desarrollar estrategias que le faciliten el aprendizaje de la lectoescritura?	X					
15	¿Cuáles son los motivos por los que lee y escribe?	X					
16	¿Realiza usted tareas de lectoescritura por su propia	X					

	iniciativa? ¿Por qué?						
17	¿Cree usted que la Universidad debe proporcionarle las herramientas necesarias a los estudiantes para que adquieran las competencias en lectura y escritura? Justifique su respuesta.	X					
18	De 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta) cuál cree que es su nivel de motivación para escribir e interpretar textos ¿Por qué?	X					
19	En la escala de 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta) ¿le gusta leer y escribir? ¿Por qué?	X					
20	¿Considera que los profesores deben estar siempre acompañando los procesos de lectura y escritura? ¿Por qué?	X					
21	Describa ¿Qué						

	generan desmotivación por el aprendizaje de la lectoescritura?	X					
22	Describa ¿Qué tipo de actividades en el aprendizaje de la lectoescritura son las que menos le llaman la atención?	X					
23	Describa ¿Qué tipo de metodologías en el aprendizaje de la lectoescritura son las que menos les llama la atención?	X					
24	¿Qué considera que hacen los docentes de lectoescritura que le generan a usted desmotivación por el aprendizaje de la lectura y la escritura?	X					
25	¿Le parece importante desarrollar habilidades de lectura y escritura? ¿Por qué?	X					
26	En la escala de 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta), para usted	X					

	qué valoración tiene la frase: "Me atrae leer y escribir textos porque siempre aprendo algo nuevo" ¿Por qué?						
27	Describa ¿Qué tipo de actividades de lectoescritura son las que más le gustan?	X					
28	¿Qué tipo de metodologías que usa el docente son las que más lo motivan a leer y escribir?	X					
29	¿Qué tipo de herramientas tecnológicas le facilitan más el desarrollo de sus capacidades comunicativas en lectura y escritura?	X					
30	¿Qué tipo de actividades con componente lúdico son las que más le ayudan al desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales?	X					
31	¿Le resulta fácil resolver tareas de lectura y	X					

	escritura? ¿Por qué?						
32	¿Considera usted que tiene las cualidades personales necesarias para escribir y leer textos académicos con solvencia? ¿Por qué?	X					
33	¿Tiene confianza en que puede solucionar eficazmente acontecimientos inesperados relacionados con la lectura y la escritura? ¿Por qué?	X					
34	De 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta) cuál cree que es su capacidad para escribir e interpretar textos ¿Por qué?	X					
35	¿Posee usted las capacidades necesarias para comprender y comunicar ideas por escrito? ¿Por qué?	X					
36	¿Cree usted que posee las competencias necesarias para escribir textos con buena	X					

	ortografía? ¿Por qué?						
37	¿Se siente poco seguro, muy seguro o totalmente seguro en el momento de escribir y leer textos académicos? Justifique su respuesta.	X					
38	¿Qué estrategias usa para leer y escribir con eficacia?	X					
39	¿Qué dificultades tiene para reconocer sus capacidades frente al desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales?	X					
40	¿Qué tipo de situaciones le genera inseguridad en los procesos comunicativos lectoescriturales?	X					

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Ana María Aparicio Franco

C.C.:29344502 Firma:

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Ana María Aparicio F, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 29344502, de profesión Psicóloga Educativa ejerciendo actualmente como Docente Universitaria, en la Institución Universidad de Santander CvUdes.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario semiestructurado), a los efectos de su aplicación al personal que labora en Universidad del Pacífico.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Cali, a los 24 días del mes de Septiembre de 2020.

Ana María Aparicio

Firma

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS

EXPERTO 1:

Nombre completo: Ana María Aparicio Franco

Cargo: Docente Universitaria

Institución: CvUdes.



Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

Estudié Psicología Educativa en la Universidad de la Sabana en Bogotá graduándome en Nov. de 1986. Posteriormente estude Especialización en Docencia Universitaria en la USC en el 2005 y Maestría en Educación Superior en el 2010. Actualmente soy Doctorada en Ciencias de la Educación en la Univ. Cuauthemoc de México, terminando materias e iniciando el trabajo de grado. He laborado como Psicóloga en el colegio Sagrado Corazón del Valle del Lili 1986 – 2001, posteriormente Coordinadora Pedagógica de los programas de formación de la Facultad de Educación de la USC del 2003 al 2013 y Docente Universitaria en la misma universidad del 2007 al 2012. Actualmente me desempeño como docente universitaria virtual desde el 2013, en la Maestría en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. Universidad de Santander CvUdes de Bucaramanga, dirigiendo los trabajos de grado de la maestría. Como investigadora he publicado libros y capítulos de libro; cada año realizo ponencia en ATICA y en este momento estoy investigando sobre las características pedagógicas del tutor virtual.

Ana María Aparicio

Ana María Aparicio F.

Validación Cuestionario experto 2

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL**DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION**

Estimado Validador:

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su inapreciable colaboración como experto para validar el cuestionario anexo, el cual será aplicado a:

Estudiantes de primer semestre del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Pacífico (Buenaventura)

seleccionada, por cuanto considero que sus observaciones y subsecuentes aportes serán de utilidad.

El presente instrumento tiene como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos, titulado:

Estrategias metodológicas en competencias comunicativas lecto escriturales que desarrollan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de primer semestre del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Pacífico (Buenaventura)

Esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el título de:

Maestría en educación

Para efectuar la validación del instrumento, Usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pueden seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo al criterio personal y profesional del actor que responda al instrumento. Por otra parte se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Autorregulación del aprendizaje y niveles de competencias comunicativas lectoescriturales.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	Item	E	B	M	X	C	
1	¿Cuál es la mayor dificultad que tiene cuando se enfrenta a la tarea de interpretar textos?	X					
2	¿Considera usted que tiene las cualidades y los conocimientos necesarios para escribir y leer textos académicos con solvencia? ¿Por qué?	X					
3	¿Qué estrategias utiliza cuando se enfrenta a tareas relacionadas con lectura y escritura?	X					
4	¿Qué nivel de esfuerzo le da al enfrentarse a una tarea de lectura y escritura: alto,	x					

	medio o bajo? ¿Por qué?						
5	De 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta) cuál cree que es su nivel de interpretación y producción de textos ¿Por qué?	X					
6	Cuando lee y escribe ¿hace uso de las normas gramaticales? ¿Por qué?	X					
7	¿Qué dificultades tiene usted en términos de manejo del tiempo en cuanto al desarrollo de las actividades de lectoescritura?	X					
8	¿Qué dificultades que tiene en términos de organización y planificación de las actividades de lectura y escritura académica?	X					
9	¿Le cuesta reconocer el sentido del aprendizaje de la lectoescritura para su vida en sociedad? ¿Por qué?	X					
10	¿Qué dificultades encuentra para	x					

	iniciativa? ¿Por qué?						
17	¿Cree usted que la Universidad debe proporcionarle las herramientas necesarias a los estudiantes para que adquieran las competencias en lectura y escritura? Justifique su respuesta.	X					
18	De 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta) cuál cree que es su nivel de motivación para escribir e interpretar textos ¿Por qué?	X					
19	En la escala de 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta) ¿le gusta leer y escribir? ¿Por qué?	X					
20	¿Considera que los profesores deben estar siempre acompañando los procesos de lectura y escritura? ¿Por qué?	X					
21	Describa ¿Qué situaciones de su entorno social le	x					

	generan desmotivación por el aprendizaje de la lectoescritura?						
22	Describa ¿Qué tipo de actividades en el aprendizaje de la lectoescritura son las que menos le llaman la atención?	X					
23	Describa ¿Qué tipo de metodologías en el aprendizaje de la lectoescritura son las que menos les llama la atención?	X					
24	¿Qué considera que hacen los docentes de lectoescritura que le generan a usted desmotivación por el aprendizaje de la lectura y la escritura?	X					
25	¿Le parece importante desarrollar habilidades de lectura y escritura? ¿Por qué?	X					
26	En la escala de 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta), para usted	x					

	qué valoración tiene la frase: "Me atrae leer y escribir textos porque siempre aprendo algo nuevo" ¿Por qué?						
27	Describa ¿Qué tipo de actividades de lectoescritura son las que más le gustan?	X					
28	¿Qué tipo de metodologías que usa el docente son las que más lo motivan a leer y escribir?	X					
29	¿Qué tipo de herramientas tecnológicas le facilitan más el desarrollo de sus capacidades comunicativas en lectura y escritura?	X					
30	¿Qué tipo de actividades con componente lúdico son las que más le ayudan al desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales?	X					
31	¿Le resulta fácil resolver tareas de lectura y	x					

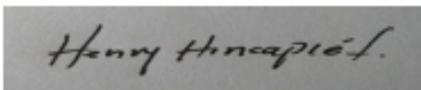
	escritura? ¿Por qué?						
32	¿Considera usted que tiene las cualidades personales necesarias para escribir y leer textos académicos con solvencia? ¿Por qué?	X					
33	¿Tiene confianza en que puede solucionar eficazmente acontecimientos inesperados relacionados con la lectura y la escritura? ¿Por qué?	X					
34	De 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta) cuál cree que es su capacidad para escribir e interpretar textos ¿Por qué?	X					
35	¿Posee usted las capacidades necesarias para comprender y comunicar ideas por escrito? ¿Por qué?	X					
36	¿Cree usted que posee las competencias necesarias para escribir textos con buena	x					

	ortografía? ¿Por qué?						
37	¿Se siente poco seguro, muy seguro o totalmente seguro en el momento de escribir y leer textos académicos? Justifique su respuesta.	X					
38	¿Qué estrategias usa para leer y escribir con eficacia?	X					
39	¿Qué dificultades tiene para reconocer sus capacidades frente al desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales?	X					
40	¿Qué tipo de situaciones le genera inseguridad en los procesos comunicativos lectoescriturales?	X					

Evaluado por:

Nombre y Apellido: HENRY HINCAPIÉ LONDOÑO

C.C.:7.251.282 **Firma:**



IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

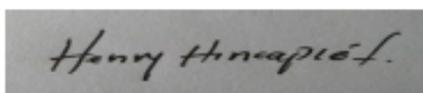
Yo, HENRY HINCAPIÉ LONDOÑO, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 7.251282, de Puerto Boyacá, profesión docente, ejerciendo actualmente como docente de inglés, en la Institución de la institución educativa Gimnasio del Calima.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario semiestructurado), a los efectos de su aplicación al personal que labora en la Universidad del Pacífico.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Calima el Darién, a los 28 días del mes de Septiembre del 2020



Firma

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS

**EXPERTO 2:**

Nombre completo: HENRY HINCAPIÉ LONDOÑO

Cargo: docente

Institución: Gimnasio del Callma

Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad Santiago de Call, Magister en Sociología de la Universidad del Valle, Especialista en Espíritu Empresarial, Universidad Santiago de Call.

Docente en las áreas de Humanidades (sociología), Inglés y pedagogía (prácticas Pedagógicas) en programas como: Licenciatura de Preescolar, Especialización en enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés, Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Bioingeniería, Finanzas y Negocios Internacionales, Administración de Empresas, Especialización en Pedagogía Infantil; de la Universidad Santiago de Call, del programa de sociología Universidad del Pacífico, Departamento de Lenguaje, Lingüística y Literatura de la Universidad del Pacífico, y de la Especialización en Administración de la Informática educativa de la Universidad de Santander, UDES.

Fui director de los trabajos de maestría de la Universidad del Cauca, de las maestrantes: STHEFANNY BECERRA TABA, LUZ DARY CÉSPEDES PENAGOS, LEIDY YULIETH MURIEL, las historias de vida: una situación didáctica para la reflexión y la producción textual. NORBY ALEXANDRA ZEMANATE DÍAZ, Saber ancestral como saber escolar: un proyecto pedagógico de aula para la comprensión lectora.

De igual modo fui evaluador del trabajo de maestría de la Universidad de Antioquia de la maestrante KAREN YASBLEYDY VEGA VALENCIA de la Línea de Formación: "Pedagogía social". LA ESCUELA Y SU COMPROMISO SOCIAL: EL PROYECTO EDUCATIVO Y SU ARTICULACIÓN CON LAS

PROBLEMÁTICAS SOCIALES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO EN PUERTO BERRIO.-ANTIOQUIA.”.

Escribí en coautoría el libro Huellas de la Pedagogía social I (2009) y el artículo: Estrategias creativas en la enseñanza de nociones matemáticas en niños preescolares (Revista Redes de la USC).

Escribí los artículos:

La inclusión de las comunidades afro descendientes e Indígenas: Un largo camino en la agenda de las reivindicaciones sociales del país para la revista Sabla número 1, de la Universidad del Pacífico.

Una mirada ecológica al consumo de psicoactivos en jóvenes adolescentes de dos instituciones educativas de Santiago de Cali, para la revista de sociología número 1, de la Universidad del Pacífico.

Con desempeño en diferentes escenarios de Liderazgo tales como: el consejo académico y el consejo superior de la Universidad Santiago de Cali.

Soy actualmente docente en propiedad de la institución educativa Gimnasio del Calima del municipio de Calima el Darién, y coordinador del grupo de investigación Repensar, adscrito a la Universidad del Pacífico, a través del cual se han desarrollado las siguientes investigaciones: Huellas de la pedagogía social en las prácticas pedagógicas, Los niveles de comprensión lectora desde la perspectiva sociocultural cuyo último producto de publicación fue el libro:

Lenguaje, argumentación y reflexión. Aproximación a procesos de lectoescritura en Buenaventura. (2020). 978-958-5583-49-8

Informe Pilotaje



Estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje y su incidencia en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales de los estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas, de la Universidad del Pacífico, en Buenaventura, Colombia

Pilotaje Instrumento uno: Cuestionario semiestructurado a estudiantes. Autorregulación del aprendizaje: Metacognición, Motivación y Autoeficacia en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales, e Instrumento dos: Entrevista semiestructurada a estudiantes. Autorregulación del aprendizaje: Metacognición, Motivación y Autoeficacia en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales

En relación con el pilotaje del instrumento uno: "Cuestionario semiestructurado a estudiantes. Autorregulación del aprendizaje: Metacognición, Motivación y Autoeficacia en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales", se encuentra que las recomendaciones o instrucciones redactadas, al inicio del documento, para responder el cuestionario son asumidas con responsabilidad. Es acertado el colocar la definición de las subcategorías, dado que brinda la posibilidad de comprender mejor cada pregunta. Asimismo, dadas las respuestas obtenidas, la mayoría de los enunciados del cuestionario son pertinentes, entendibles y se convierten en un buen instrumento para recolectar información fiable y de calidad.

Sin embargo, se observa que pudo ser más pertinente preguntar por separado el concepto de lectura y escritura en los enunciados 11, 19 y 35, puesto que la respuesta está más enfocada a uno de los conceptos y no en conjunto.

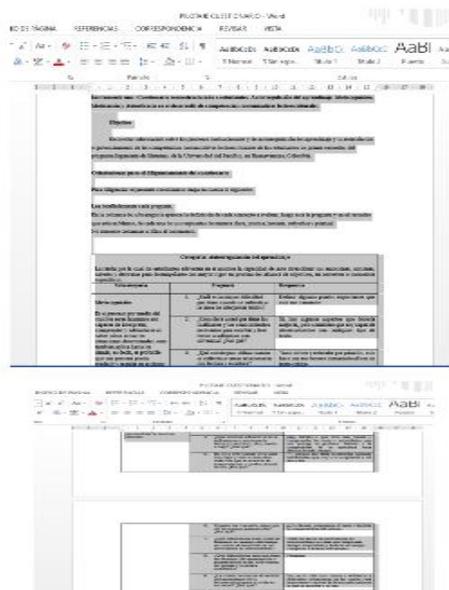
En relación a las preguntas 8, 12 y 14, se pudo ampliar la pregunta solicitando argumentación o justificación de las mismas.

Por último, es probable que la pregunta 39: ¿Qué dificultades tiene para reconocer sus capacidades frente al desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales?, no sea muy claro o entendible, porque la respuesta suministrada no brinda coherencia con la información solicitada.

Para hacer el pilotaje de este instrumento, se le solicitó el favor a un estudiante de resolverlo, se envió al correo electrónico, él lo recepcionó y luego lo reenvió totalmente resuelto.

En cuanto al instrumento dos: "Entrevista semiestructurada a estudiantes. Autorregulación del aprendizaje: Metacognición, Motivación y Autoeficacia en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales", siete estudiantes, de manera voluntaria, participaron por medio de la plataforma virtual Zoom, de la entrevista. Ésta se llevó a cabo en una hora y dos minutos y hubo participación general en cada uno de los enunciados, las preguntas en las que mayor participación hubo fueron en las de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas sobre la lectura y escritura. En el enunciado 13: "¿Qué dificultades tiene para reconocer sus capacidades frente al desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales?", se percibe que los estudiantes no tienen claridad en torno a qué se les pregunta directamente ya que las respuestas ofrecidas no son coherentes con lo solicitado.

Evidencias cuestionario



PIEDRA CUESTIONARIO - Word

PÁGINA	REFERENCIAS	CORRESPONDENCIA	REVISAR	VER
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				

PIEDRA CUESTIONARIO - Word

PÁGINA	REFERENCIAS	CORRESPONDENCIA	REVISAR	VER
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				

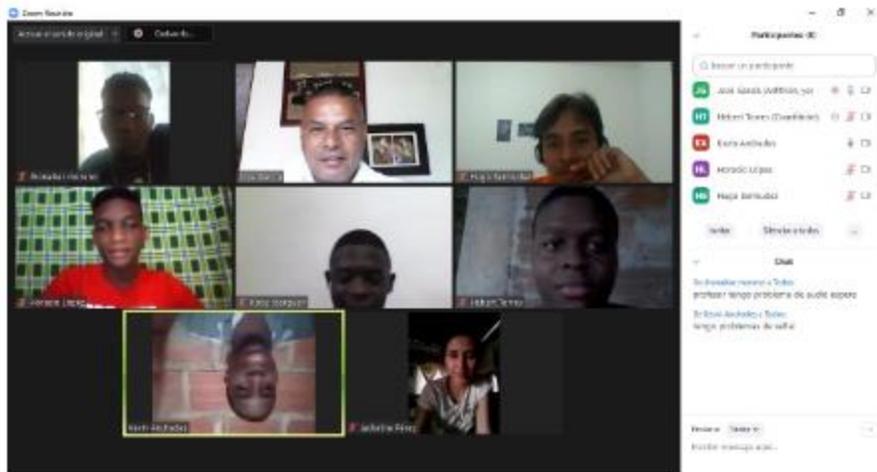
PLANO DE GESTIÓN DE RIESGO

HA: SISTEMAS CORPORALES DE RIESGO

RIESGO	INDICADORES	INDICADORES
1. El sistema de gestión de riesgos no está actualizado y no se revisa periódicamente.	1.1. El sistema de gestión de riesgos no está actualizado.	1.2. El sistema de gestión de riesgos no se revisa periódicamente.
2. El sistema de gestión de riesgos no está alineado con el negocio.	2.1. El sistema de gestión de riesgos no está alineado con el negocio.	2.2. El sistema de gestión de riesgos no está alineado con el negocio.
3. El sistema de gestión de riesgos no está comunicado a los interesados.	3.1. El sistema de gestión de riesgos no está comunicado a los interesados.	3.2. El sistema de gestión de riesgos no está comunicado a los interesados.
4. El sistema de gestión de riesgos no está integrado con otros sistemas.	4.1. El sistema de gestión de riesgos no está integrado con otros sistemas.	4.2. El sistema de gestión de riesgos no está integrado con otros sistemas.
5. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por la alta dirección.	5.1. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por la alta dirección.	5.2. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por la alta dirección.
6. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por el personal.	6.1. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por el personal.	6.2. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por el personal.
7. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por los recursos.	7.1. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por los recursos.	7.2. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por los recursos.
8. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por la tecnología.	8.1. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por la tecnología.	8.2. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por la tecnología.
9. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por los procesos.	9.1. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por los procesos.	9.2. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por los procesos.
10. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por los procedimientos.	10.1. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por los procedimientos.	10.2. El sistema de gestión de riesgos no está respaldado por los procedimientos.

Evidencias entrevista

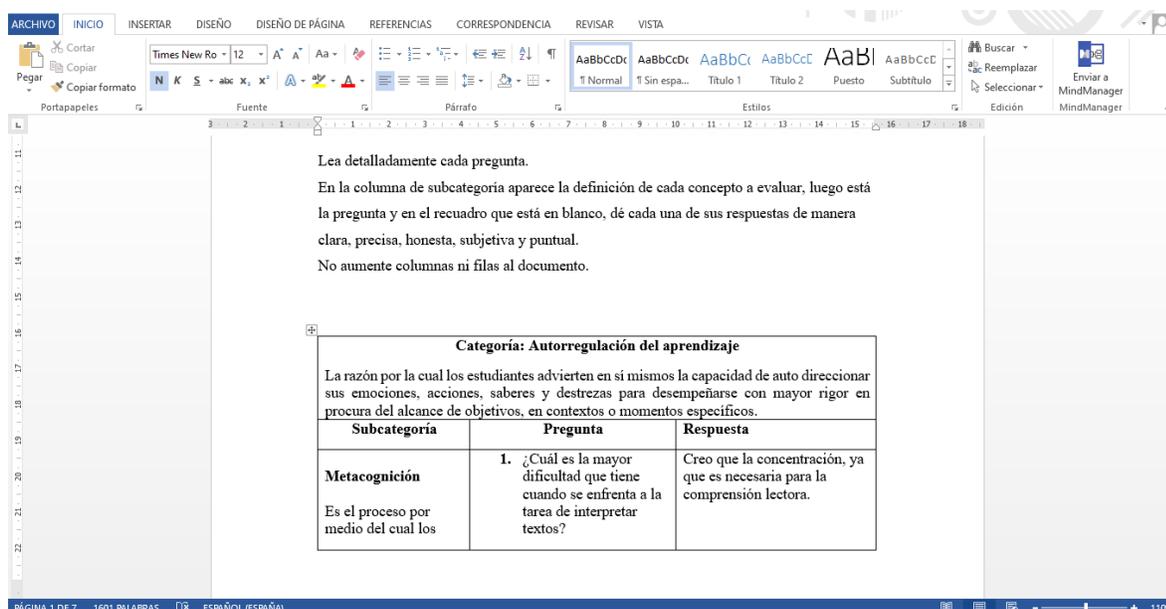
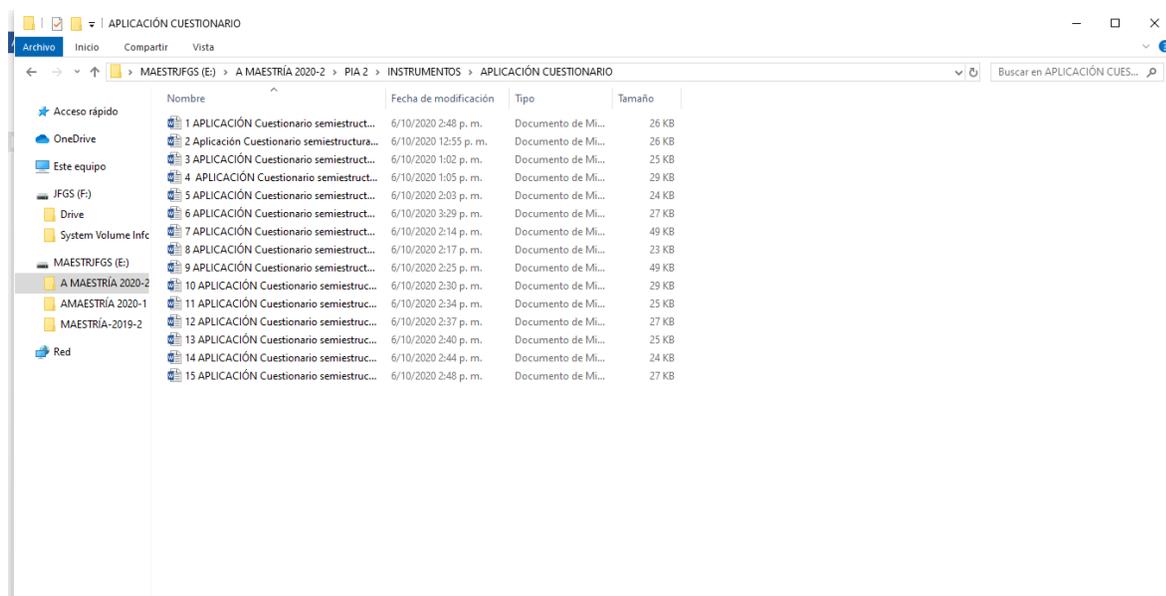
The image shows a Zoom meeting interface. On the left, a grid of video thumbnails is displayed. The top-left thumbnail shows a man speaking, with the name 'Horacio López' next to it. Other thumbnails are labeled with names: 'Jhonaiker moreno', 'Hebert Torres', 'Hugo Bermudez', 'Kevin Andrades', and 'Jackeline Pérez'. On the right side, there is a 'Participantes (5)' list showing the names and status of the participants: Jhonaiker Moreno (on), Hebert Torres (on), Horacio López (on), Jackeline Pérez (on), and Kevin Andrades (on). Below the list, there are controls for 'Mute', 'Unmute', and 'Mute All'. At the bottom, there is a 'Chat' section with a 'Send Message' button.



Anexo D.

Trabajo de campo

Evidencias cuestionario



de la lectoescritura?		
Motivación Capacidad en la cual el alumno decide realizar una acción o tarea y cómo desplaza, sustituye o relega otras... proceso por el	15. ¿Cuáles son los motivos por los que lee y escribe?	Para aprender.
	16. ¿Realiza usted tareas de lectoescritura por su propia iniciativa? ¿Por qué?	Si. A veces en mis tiempos libres.
cual el sujeto avanza en la conquista de una meta u objetivo.	17. ¿Cree usted que la Universidad debe proporcionarle las herramientas necesarias	Si, porque eso beneficia tanto a estudiantes, profesores y a la universidad.

lectoescriturales?		
Autoeficacia Reconocimiento que poseen los sujetos sobre sus capacidades de razonar y emitir juicios en torno a sus creencias, saberes y competencias... habilidades con las cuales los estudiantes son capaces de organizar y llevar a cabo sus actos para el alcance del rendimiento anhelado.	31. ¿Le resulta fácil resolver tareas de lectura y escritura? ¿Por qué?	No muy fácil, porque hay tareas que de verdad necesitas determinación.
	32. ¿Considera usted que tiene las cualidades personales necesarias para escribir y leer textos académicos con solvencia? ¿Por qué?	No con solvencia, pero He ido aprendiendo lo que me han enseñado en este y anteriores cursos y considero que he mejorado un poco, aunque me falta mucho.
	33. ¿Tiene confianza en que puede solucionar eficazmente acontecimientos inesperados relacionados con la lectura y la escritura? ¿Por qué?	Si, porque al aplicar lo que me han enseñado se puede elaborar un buen manejo de la lectura y escritura.
	34. De 10 a 100 (siendo 10 la nota más baja y cien la más alta) cuál cree que es su capacidad para escribir e	70, porque busco la forma de hacer una buena comprensión en lecturas y un buen manejo gramatical.

1 APLICACIÓN Cuestionario semiestructurado - Word

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DISEÑO DE PÁGINA REFERENCIAS CORRESPONDENCIA REVISAR VISTA

Times New Ro - 12 A Aa

1 Normal 1 Sin espa... Título 1 Título 2 Puesto Subtítulo

Buscar Reemplazar Seleccionar Enviar a MindManager

	académicos? Justifique su respuesta.	
	38. ¿Qué estrategias usa para leer y escribir con eficacia?	Empiezo a leer y tomo el tiempo de cuantas palabras lei por minuto y realizo transcripciones de textos.
	39. ¿Qué dificultades tiene para reconocer sus capacidades frente al desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales?	Pues, hacer un buen proceso de comunicación, utilizando las herramientas necesarias. Leer constante y corregir los errores gramaticales.
	40. ¿Qué tipo de situaciones le genera inseguridad en los procesos comunicativos lectoescriturales?	Me siento un poco inseguro cuando es en público.

De manera muy atenta se le agradece por suministrar la información solicitada y por el tiempo destinado para ello.

Evidencias entrevista

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DISEÑO DE PÁGINA REFERENCIAS CORRESPONDENCIA REVISAR VISTA

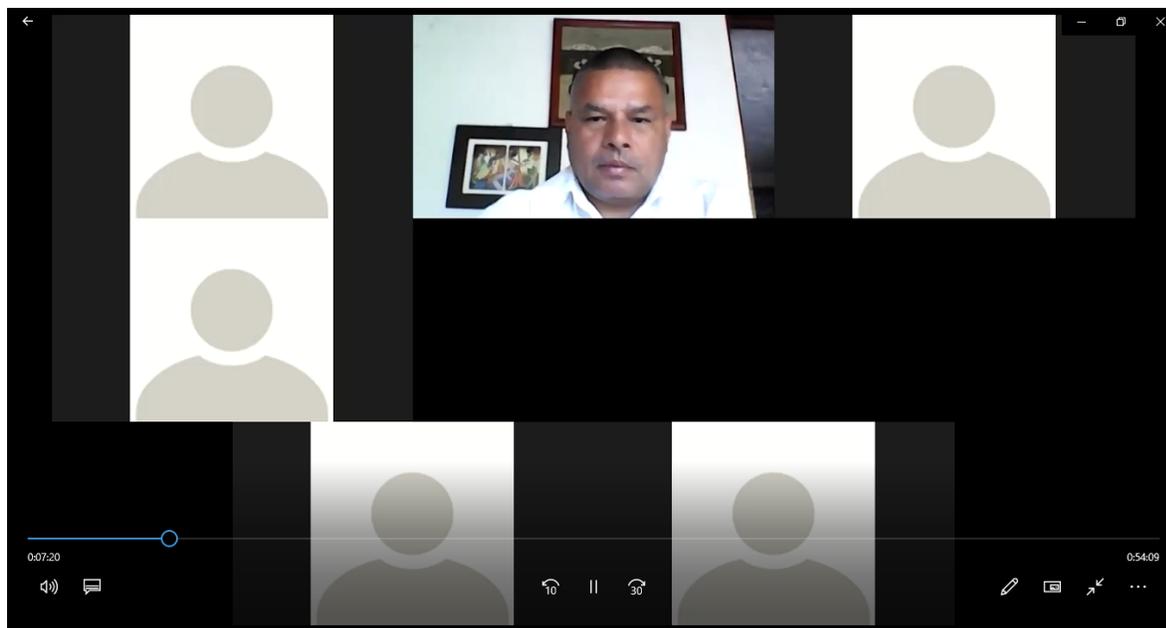
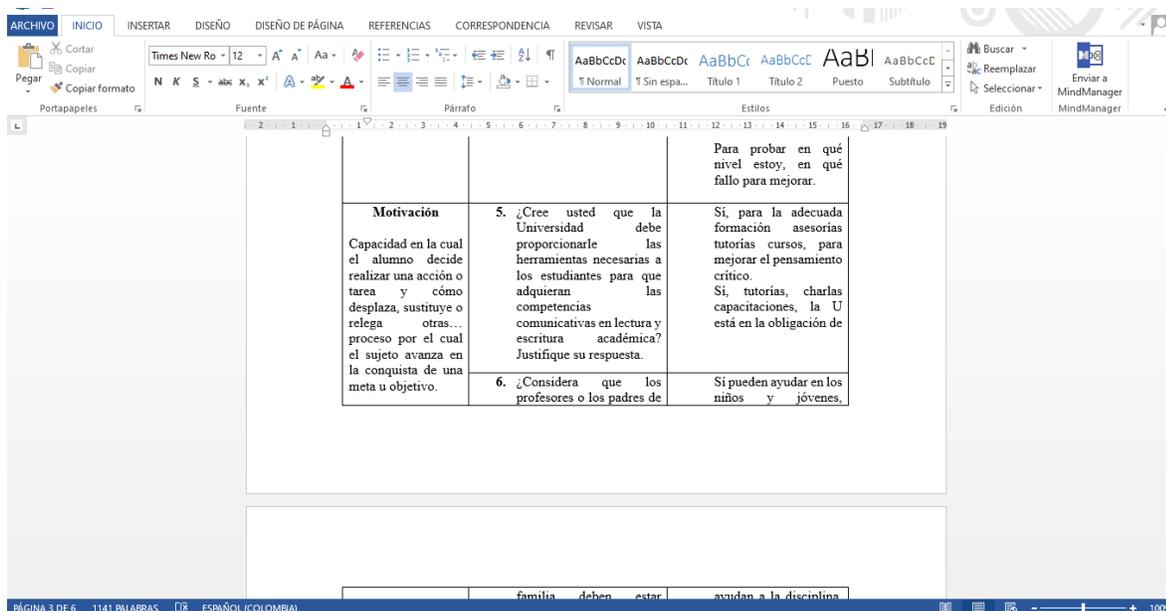
Times New Ro - 12 A Aa

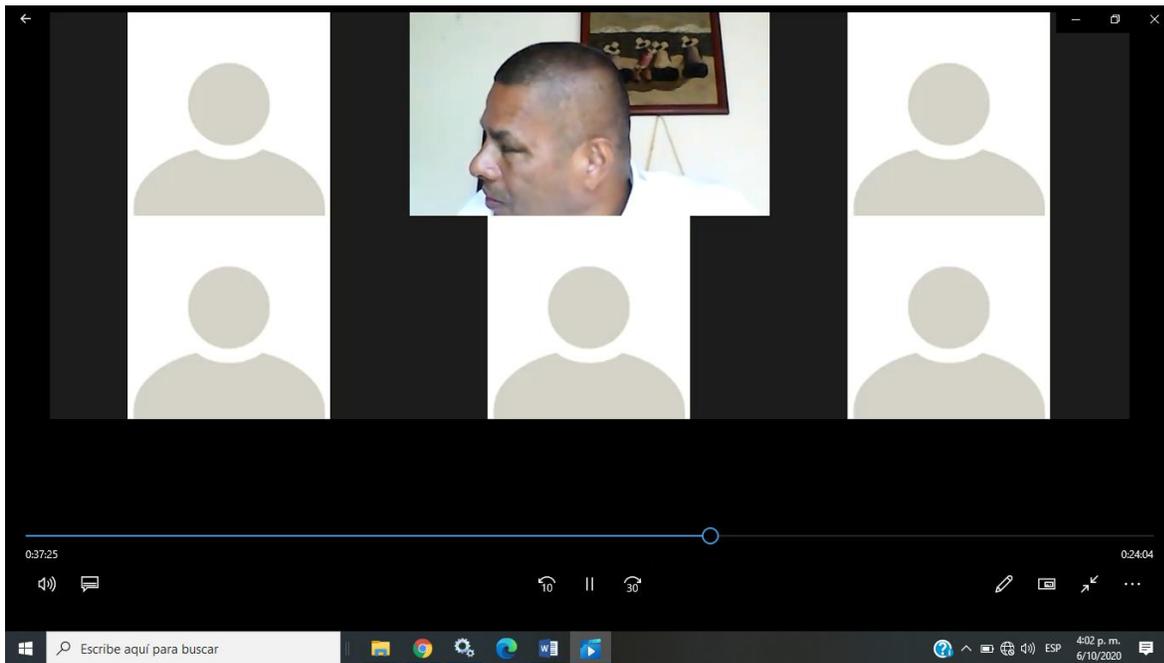
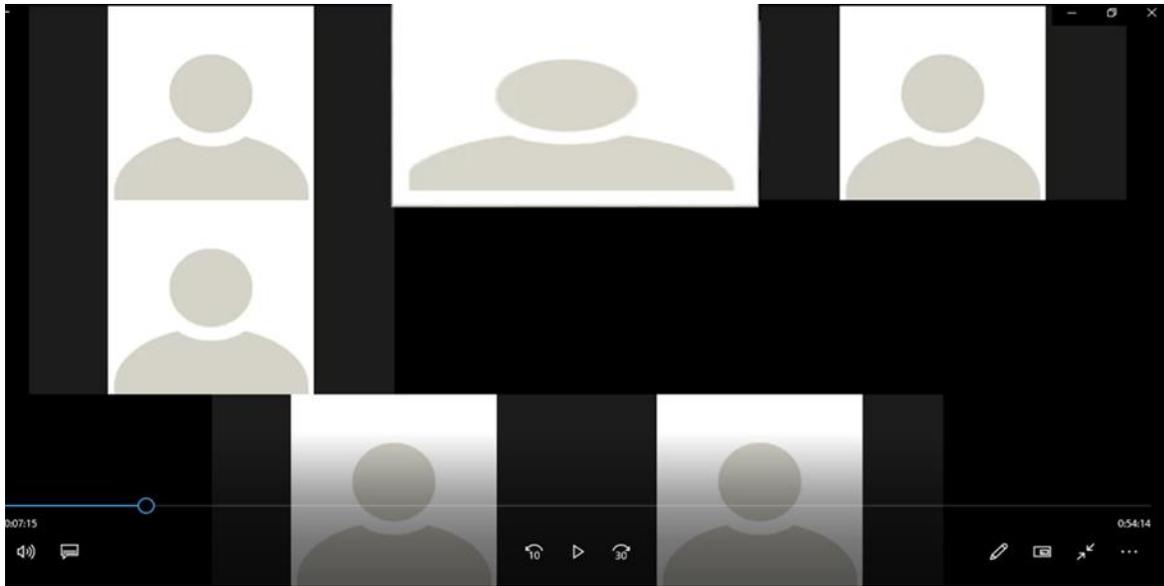
1 Normal 1 Sin espa... Título 1 Título 2 Puesto Subtítulo

Buscar Reemplazar Seleccionar Enviar a MindManager

	10. ¿Qué tipo de herramientas tecnológicas le facilitan más el desarrollo de sus capacidades comunicativas en lectura y escritura?	El celular, realizas actividades, por el uso diario lo tienen más a mano. Libros electrónicos y teléfonos. Se pueden redactar libros. Buscador de gogle. Las redes sociales mantiene la mayor parte del tiempo. Se fija uno en los errores y aprende como uno aprende y se puede corregir.
Autoeficacia Reconocimiento que poseen los sujetos sobre sus capacidades de razonar y emitir juicios en torno a sus creencias, saberes y competencias... habilidades con las	11. ¿Considera usted que tiene las cualidades y capacidades personales necesarias para enfrentar la tarea de escribir e interpretar textos académicos con solvencia? ¿Por qué?	No porque cuando realizo siento fallas se confunde con al ortografía, tanto para escribir. Si porque cuento con herramientas.
	12. ¿Qué estrategias usa para producir e interpretar	Hablar con alguien sobre lo que escribi,

PÁGINA 3 DE 6 1141 PALABRAS ESPAÑOL (COLOMBIA)





Evidencias Estrategia didáctica

1 A Estrategia didáctica CALIFICADA - Word (Error de activación de productos)

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DISEÑO DE PÁGINA REFERENCIAS CORRESPONDENCIA REVISAR VISTA DESARROLLADOR ZOTERO Cuenta Microsoft

Portapapeles Fuente Párrafo Estilos Edición

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Descripción de la actividad (Momentos)
El desarrollo de la estrategia se realizará en diferentes momentos, con la participación activa del docente como mediar y acompañante de los procesos de enseñanza aprendizaje; la disposición y motivación de los estudiantes y las diferentes estrategias y metodologías abordadas.

Momentos	Metodología	Rol del profesor	Rol del estudiante	Tiempo proyectado	Materiales y recursos de apoyo
Momento 1 Actividad de conocimientos previos: El docente escribe en el tablero el siguiente texto con errores gramaticales y los estudiantes deberán	Individual Cada estudiante, según sus conocimientos previos sobre los componentes gramaticales en un	El rol del docente será de acompañamiento. El docente planeará con anticipación el texto ofrecido a los estudiantes, lo escribirá en el tablero, luego recibirá y calificará los escritos de los estudiantes y en una segunda sesión entregará los resultados de la actividad con la respectiva retroalimentación. Dejará una tarea la cual deberá	El estudiante tendrá un rol activo durante toda la actividad: irá organizando en su cerebro las palabras que estén mal escritas, los signos de puntuación que hagan falta y luego redactarán, según sus conocimientos, de manera correcta el texto y lo entregarán al docente. De igual forma consultará	Dos horas.	-Se requiere de tablero y marcador borrable, borrador, lapicero y hojas de papel. -Para la tarea, los estudiantes deberán consultar y transcribir en hojas de block las normas gramaticales. Para ello podrá, además del ejercicio voluntario

1 A Estrategia didáctica CALIFICADA - Word (Error de activación de productos)

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DISEÑO DE PÁGINA REFERENCIAS CORRESPONDENCIA REVISAR VISTA DESARROLLADOR ZOTERO Cuenta Microsoft

Portapapeles Fuente Párrafo Estilos Edición

Momento 3 El docente lee las pizarras virtuales y luego hace la retroalimentación en clase.	Trabajo colaborativo, exposición sobre los aspectos negativos y positivos de cada una de las actividades. Inquietudes y/o sugerencias	El docente tendrá el rol de mediador/acompañante. Verificará si hubo aprendizajes significativos sobre la importancia del uso y conocimiento de los componentes gramaticales en la escritura. Evaluará de manera subjetiva y objetiva toda la actividad, estará pendiente de los logros en torno al aprendizaje de las normas gramaticales de los estudiantes, la importancia de estas en su vida personal, académica y profesional y también las posibles necesidades, inquietudes, inconvenientes o sugerencias de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje y los	Los estudiantes mantendrán activa participación exponiendo sus logros, necesidades, inquietudes, inconvenientes y/o sugerencias en torno a la importancia y uso de las normas gramaticales.	2 horas	Video beam para proyectar todo el ejercicio de cada una de las actividades, evidenciando los logros y/o refuerzo de dificultades.
---	---	---	---	---------	--

Mapa mental y texto argumentativo (valoración del texto abordado)	Trabajo individual y colaborativo relacionado con la creación de un mapa conceptual (individual) y exposición del mismo (colaborativa).	El objetivo de esta actividad es que se establezca claramente la definición de interpretación y producción textual, teniendo como insumo bibliográfico el texto de Estanislao Zuleta: "Sobre la lectura". Cada estudiante de manera individual crea el mapa conceptual, el docente lo revisa y hace la retroalimentación. Luego cada estudiante realiza las correcciones y conforman grupos de exposición reestructurando un solo mapa conceptual y luego lo exponen.	Es de vital importancia el acompañamiento del profesor, sin embargo, se busca la motivación y esfuerzo personal del educando, quien debe asumir su responsabilidad en cada proceso de la actividad.	4 horas	Herramientas tecnológicas como computador o Tablet, conexión a internet, programas para la realización de mapas conceptuales.
--	---	---	---	---------	---

1 A Estrategia didáctica CALIFICADA - Word (Error de activación de productos)

HERRAMIENTAS DE TABLA

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DISEÑO DE PÁGINA REFERENCIAS CORRESPONDENCIA REVISAR VISTA DESARROLLADOR ZOTERO DISEÑO PRESENTACIÓN Cuenta Microsoft

Cortar Copiar Pegar Copiar formato Portapapeles Fuente Párrafo Estilos Edición

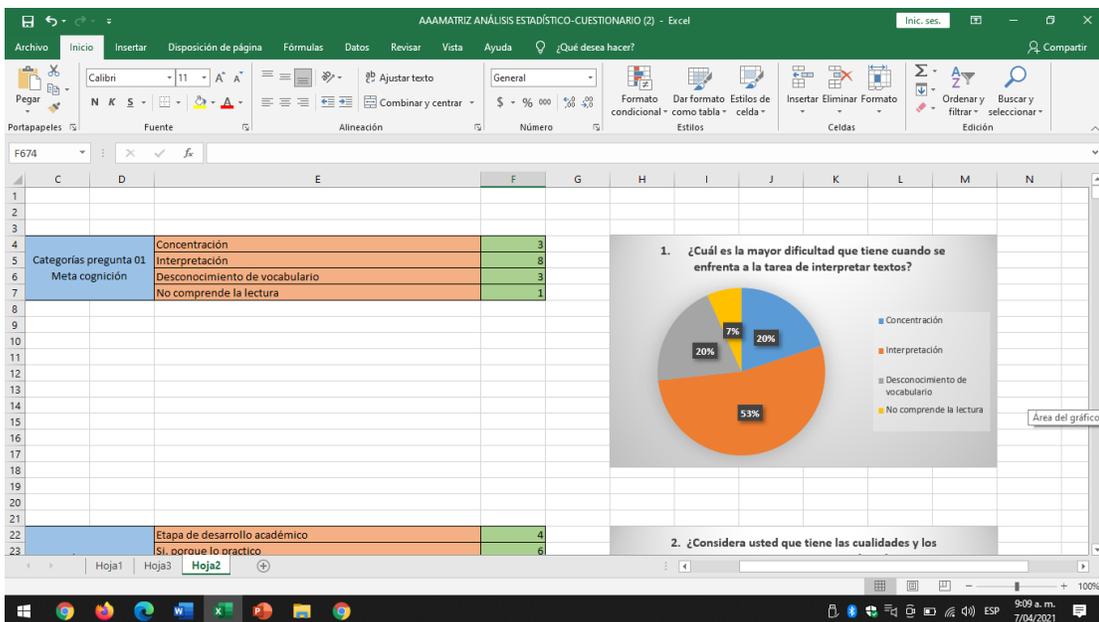
Producto final El ensayo: definición, estructura: producción.	Trabajo individual.	Se realiza una clase en la que se exponen las características de los textos académicos argumentativos: ensayos. Se dan las pautas para la realización del producto final. Este tiene cuatro momentos: a. recopilación de todos los textos argumentativos escritos por cada estudiante, b. articulación de estos textos al ensayo final, c. entrega del ensayo, d. devolución el ensayo con las respectivas retroalimentación y e. entrega final del ensayo.	Todo el proceso metodológico está sujeto al acompañamiento del docente y a la activa participación de los estudiantes.	3 Semanas	Computador o Tablet, conexión a internet.
Producto final: videos	Trabajo colaborativo	Los estudiantes conforman grupos de máximo cuatro integrantes, escogen uno de los ensayos finales, realizan un guión y luego, con excelente argumentación, ambientación, audición, imagen y excelente manejo de los componentes no verbales del discurso; crean un	Todo este proceso está direccionado por el docente, pero es el estudiante quien hace su mayor participación, motivación, aplica los conocimientos adquiridos y realiza el producto final.	1 Semana.	Dispositivos tecnológicos como teléfono móvil, una Tablet, una videocámara, etc., programas para la edición de videos.]

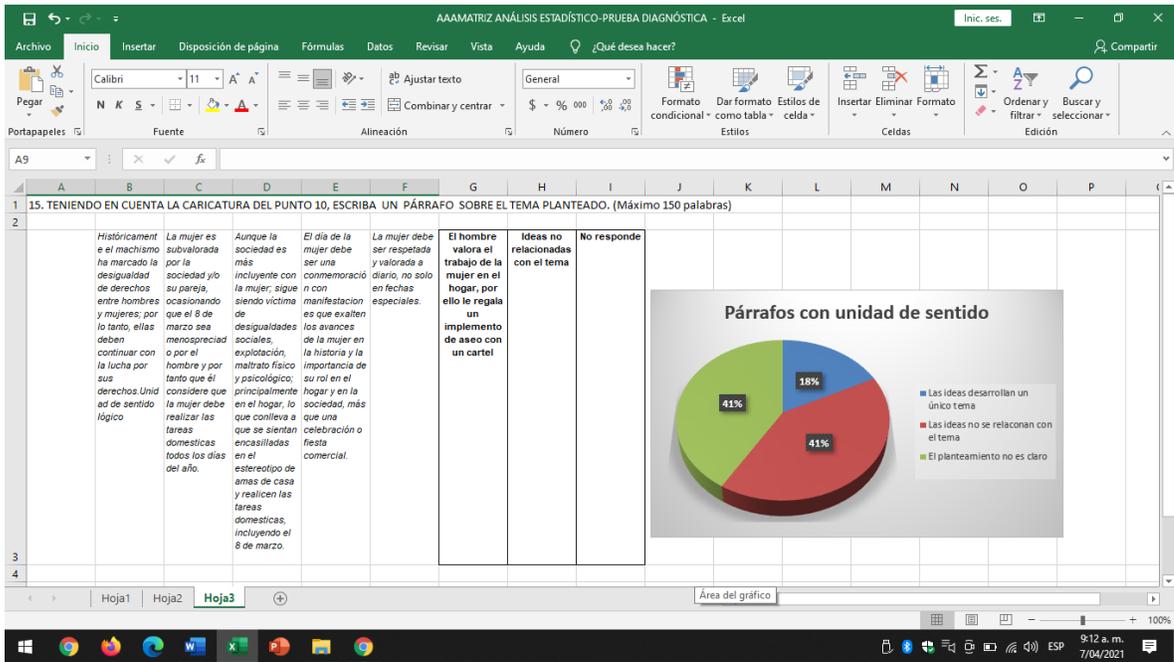
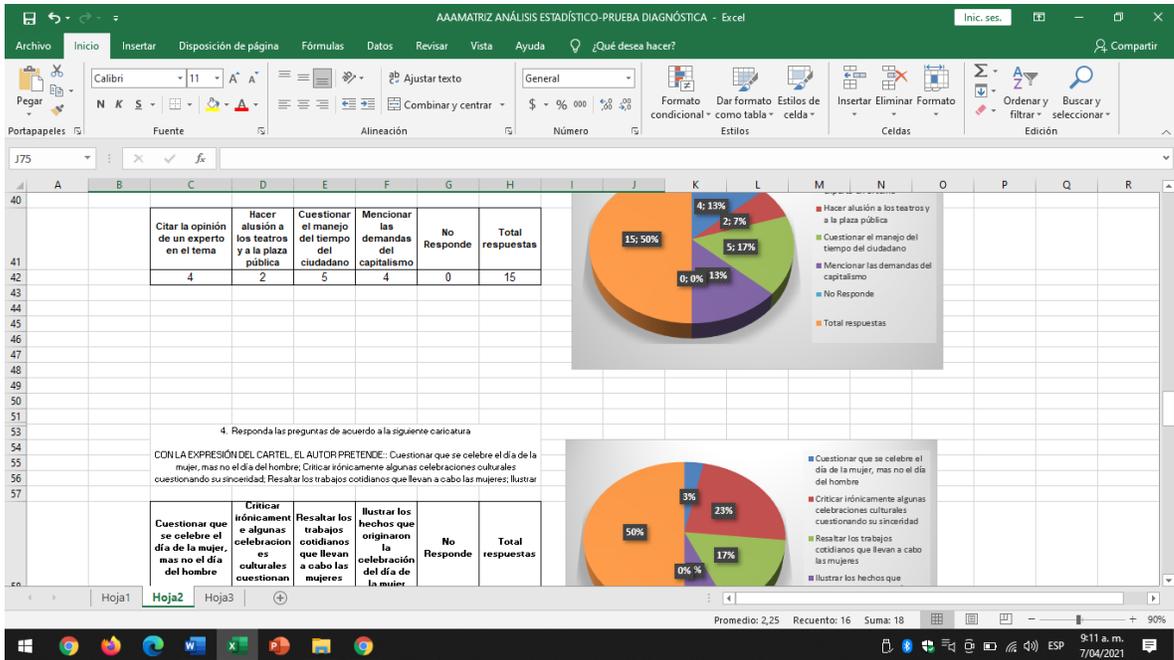
Anexo E.

Sistematización y análisis

AAAMATRIZ ANÁLISIS ESTADÍSTICO-CUESTIONARIO (2) - Excel

Subcategoría	Pregunta	Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3	Respuesta 4	Respuesta 5	Respuesta 6	Respuesta 7	Respuesta 8	Respuesta 9	Respuesta 10	Respuesta 11
1	¿Cuál es la mayor dificultad que tiene cuando se enfrenta a la tarea de interpretar textos?	Creo que la concentración, ya que es necesaria para la comprensión lectora.	Entender lo que el autor quiere decir.	Al momento de leer e interpretar, ya que me cuesta leer fluidamente y entender la idea principal de la lectura.	Conocer algunos temas o conceptos que me impiden desarrollarme de una mejor manera.	La mayor dificultad que se me presenta es la concentración.	desconocidas o la forma en que estos textos tienen desarrollada la idea.	Comprender inicialmente las ideas que pueda pedir el docente que reconozca.	Definir algunos puntos importantes que este me transmita.	puedo entender la postura o de lector o las ideas participativas.	no saber cómo abordar el texto	A veces Confusión.
2	¿Considera usted que tiene las cualidades y los conocimientos necesarios para escribir y leer textos académicos con solvencia? ¿Por qué?	No las tendré todas ya que estoy en una etapa de desarrollo y crecimiento académico, pero he aprendido mucho del bachillerato.	Si, porque cuento con el tiempo y el espacio necesario para hacerlo.	No, porque no practico la lectoescritura, ya que me cuesta leer y escribir comprensivamente.	No, porque tengo dificultades a la hora de interpretar textos académicos lo cual me impide tener una solvencia completa, sin embargo, tengo ciertas capacidades que me permiten entender mediantemente.	tengo la capacidad de interpretar y escribir textos académicos de una forma adecuada	considero que puedo abstraer y formar textos coherentes pero la parte gramatical y ortográfica tiene que mejorar mucho.	Si, creo que este curso me lo ha ofrecido	Si, hay algunos aspectos que debería mejorar, pero considero que soy capaz de desenvolverme con cualquier tipo de texto.	Si, porque hago el uso adecuado de los signos de puntuación y conectores lógicos.	no, porque tengo ciertas falencias al momento de escribir u organizar de una manera clara	Si, pero me falta con totalidad el dominio la redacción, por a veces se me dificulta a un poco.
3	¿Qué estrategias utiliza cuando se enfrenta a tareas relacionadas con lectura y escritura?	La retroalimentación e investigación de los temas.	Hacerlas en altas horas de las noches con música, puesto que en las noches fluyen mis ideas y analizo mejor.	Todo un breve momento para leer, luego de terminar la lectura busco resúmenes en internet.	Para relajar la mente principalmente me siento a leer en la media del comedor y así todos los ruidos, posteriormente me concentro en entender el texto por medio de la idea principal.	Busco espacios donde estudiar solo, poner música que motivará o fuera en la dirección de los textos y analizar fragmentos importantes.	Leer tratando de hacer pausas activas para pensar en lo que debo interpretar	Medio, porque a veces no dispongo del tiempo necesario por otras actividades tanto	Medio, porque tengo dificultades a la hora de interpretar y captar las ideas y/o objetivos de la lectura que estoy	no tengo una estrategia aparente.	Alto, ya que trato de	Alto, porque realizar un trabajo sobre todo si apoyo en fue





Anexo F.

Curriculum vitae

José Fernando García Sarmiento
Fecha de Nacimiento: mayo 27 de 1971
Lugar de Nacimiento: El Cerrito – Valle
E-mail: joseferg371452@gmail.com



Maestría en educación desde agosto de 2019; Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Licenciado en Literatura, Universidad del Valle, diciembre de 2012; Licenciatura en Lenguas Modernas, Universidad Santiago de Cali, tres Semestres; 2000 – 2001 A.

Orientador y jefe del área de español en diferentes instituciones educativas, públicas y privadas, del municipio de Santiago de Cali, Buenaventura y Jamundí.

Con amplia experiencia en la educación basada en competencias (EBC) y aprendizaje basado en proyectos de aula (ABP).

Publicaciones

Proyecto Educativo del Departamento del DELIN (PED), coautoría Henry Hincapié Londoño publicado en la página de la Universidad del Pacífico: <http://www.unipacifico.edu.co:8095/web3.0/institucional.jsp?opt=85&opt2=pg>, julio-agosto de 2017.

Docente investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMUTO (Bogotá Colombia) del proyecto "Aportes de la literatura Afro Pacífica colombiana en la formación de estudiantes de grado décimo y undécimo del Pacífico y BOGOTÁ".

Docente coinvestigador en la convocatoria de proyectos de investigación de la Dirección de Investigaciones de la Universidad del Pacífico, desde el año 2015-2018, con el proyecto "La comprensión lectora desde un enfoque sociocultural".

Capítulo del libro: "Lenguaje, argumentación y reflexión. Aproximación a procesos de lectoescritura en Buenaventura" coautoría con Henry Hincapié Londoño. En: Colombia 2020. ed: Usc Universidad Santiago De Cali Editorial ISBN: 978-958-5583-49-8 v. pags.

Artículo: "¿Sobre quién recae la responsabilidad de formar en la "interpretación" de los textos en la Universidad?", mayo de 2018. Próximo a ser publicado.

1

José Fernando García Sarmiento

SEMINARIOS Y/O CURSOS

1. Orientador del conversatorio sobre: "El proyecto de vida como elemento para prevenir el suicidio". **6 horas**. Dependencia de Bienestar Universitario, Universidad del Pacífico. **Octubre de 2019**.
2. Coordinador y orientador del: "**Seminario taller: la autobiografía como proyecto de vida**", para propiciar la interpretación y comprensión de las realidades sociales en las que interactúa cada estudiante y sus propósitos en la vida a corto, mediano y largo plazo. Con una intensidad horaria de **48 horas**. Universidad del Pacífico, **febrero 25 de 2019**.
3. Orientador del taller de capacitación a docentes: "**Herramientas básicas para el proceso de escritura de textos académicos: cohesión, conectores lógicos, puntuación**" (**ocho horas**). Universidad del Pacífico, **febrero 06 de 2019**.
4. Docente organizador y orientador del "**Curso de redacción académica**", para el fomento, difusión y divulgación de los procesos de investigación e innovación científica en revistas indexadas (**80 horas**). Universidad del Pacífico, **noviembre de 2018**.
5. Expositor en ponencia: "**Competencias, hábitos y prácticas de lectura y escritura en estudiantes que ingresan a primer semestre de la Universidad del Pacífico periodo 2016-1**", en el COLOQUIO DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y APLICADAS; Universidad del Pacífico, **noviembre 01 de 2017**.
6. Diplomado de Educación y TIC: Competencias Digitales para la Docencia Universitaria. **120 horas**. Universidad del Pacífico **noviembre de 2015- febrero 2016**.

EXALTACIONES

1. Reconocimiento especial por: "Apoyo a la gestión editorial desde el Departamento de Lenguas, Lingüística y Literatura DELIN, con el libro: Lenguaje, argumentación y reflexión". **Buenaventura, noviembre 19 de 2019**.
2. Reconocimiento: "Civismo, Lealtad y Disciplina". Benemérito Cuerpo de Bomberos Voluntarios de Jamundí. Por actividad académica: "Reconocimiento a un ser querido". **Jamundí noviembre 27 de 2014**.
3. Maestro acompañante, Programa Nacional Supérate con el saber. **Octubre 03 de 2013**.
4. Secretaría de Educación y Cultura Municipal, Jamundí. Socialización de proyectos integrados: Área de Lengua Castellana. **Agosto de 2012**.
5. Nota de estilo, Colegio la Merced. Jamundí, **Julio de 2012**.
6. Miembro del Consejo Asesor de Plan y Programa, en representación de estudiantes Universidad Santiago de Cali, **2003**.

2

José Fernando García Sarmiento

7. Mejor compañero. Programa Lenguas Modernas Universidad Santiago de Cali. **Periodo 2000 B.**
8. El estudiante con mayor espíritu empresarial. Universidad Santiago de Cali. **Periodo 2000 B.**

EXPERIENCIA LABORAL

1. **Universidad del Pacifico, Buenaventura, enero 13 de 2015, a la fecha.**
2. **Institución Educativa Técnico Comercial LITECOM.** Docente lengua castellana. Jefe de área. Director de grado: 9º-10º. **febrero 19 de 2013 hasta enero 09 de 2015.**
3. **Colegio la Merced (Jamundi).** Docente Lengua castellana grados 9º, 10º y 11º. Líder de departamento, director de grado 9º. Teléfono: 5921008. **Febrero 04 de 2013-noviembre de 2013 y febrero 03 de 2014-noviembre 30 de 2014.**

José fernando García Sarmiento.

CC. N° 16.860.075 El Cerrito (Valle)

3

José Fernando García Sarmiento