

Colección Cuadernillos de Investigación

Serie 4
Educación

CUADERNILLO

3

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS: UNA PROPUESTA PARA SU DESARROLLO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Autores

Elsa María Rubio Laverde
Félix Fernando Dueñas Gaitán
Luis Juan Carlos García Noguera
Diana Marcela Díaz Garzón

 **UNIMINUTO**
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de Calidad al alcance de todos



Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Presidente del Consejo de Fundadores
Padre Diego Jaramillo Cuartas, CJM

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
Padre Harold de Jesús Castilla Devoz, CJM

Vicerrectora General Académica
Marelen Castillo Torres

Directora General de Investigación
Amparo Vélez Ramírez

Directora General de Publicaciones
Rocío del Pilar Montoya Chacón

Vicerrectora Regional Bogotá Sur
Amparo Cubillos Flórez

Director Académico Vicerrectoría Regional Bogotá Sur
César Augusto Herrera

Director de Investigación Vicerrectoría Regional Bogotá Sur
César Augusto Aguirre León

Competencias lingüísticas: una propuesta para su desarrollo en la educación superior / Elsa María Rubio Laverde... (y otros 3). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Vicerrectoría Regional Bogotá Sur, 2019.

ISBN 978-958-763-332-0

122p. il. ; Colección Cuadernillos de investigación ; Serie 4 ; Educación 3

1. Competencias lingüísticas 2. Educación superior 3. Lectura crítica 4. Escritura argumentativa – i. Rubio Laverde, Elsa María ii. Dueñas Gaitán, Félix Fernando, iii. García Noguera, Luis Juan Carlos, iv. Díaz Garzón, Diana Marcela.

CDD: 378.007 C65c BRGH Registro Catalogo Uniminuto No. 96821

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib96821>

Título:

**Colección Cuadernillos de Investigación
Serie 4, Educación**

CUADERNILLO 3

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS: UNA PROPUESTA PARA SU DESARROLLO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

© Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Bogotá, 2019

Autores

Elsa María Rubio Laverde
Félix Fernando Dueñas Gaitán
Luis Juan Carlos García Noguera
Diana Marcela Díaz Garzón

Editado por

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Corrección de estilo

Carvalita

Diseño, Diagramación e ilustración

Andrea Sarmiento Bohórquez

Impreso por

Instituto San Pablo Apóstol

Primera edición: 2019

200 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Centro Editorial UNIMINUTO, calle 81 B 72B-70 Edificio B, Bogotá, D.C.
Teléfono: (571) 291 6520, extensión 6012

Esta publicación es el resultado de la investigación Formación en procesos de lectura y escritura académica para el mejoramiento de competencias lingüísticas en estudiantes de pedagogía infantil de la Vicerrectoría Regional Bogotá Sur, financiado por la VII Convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en UNIMINUTO, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Dirección General de Investigaciones.

Tabla de Contenido

Autores	9
Introducción	11
TEMAS Y DEBATES	13
Europa: competencias lingüísticas y comunicativas en la educación superior	13
Ideas iniciales	13
Experiencias en Europa	13
La competencia lingüística	13
Las pruebas que se aplican	14
Espacio europeo de educación superior	18
Objetivos de la Declaración de Bolonia	18
América Latina: competencias lingüísticas y comunicativas en la educación superior	19
Ideas iniciales	19
Experiencias en América Latina	20
Las competencias comunicativas o lingüísticas: lectura y escritura para aprender a aprender	20
Competencia y actuación	21
Competencia comunicativa	22
La competencia lingüística y comunicativa en la educación superior latinoamericana	22
Currículo y extracurrículo	23
Las pruebas que se aplican	25
Proyecto Tuning versión América Latina	25
Proyecto 6x4 UEALC	25
Colombia: competencias lingüísticas y comunicativas en la educación superior	27
Ideas iniciales	27
Experiencias en Colombia	29
Las pruebas que se aplican	31
La prueba de Estado Saber Pro	31
La competencia lingüística y comunicativa en la educación superior colombiana	34

EXPERIENCIAS	37
Una mirada institucional a las pruebas	37
Ideas iniciales	37
Prueba interna: Ceplec	37
Pruebas externas: Saber Pro – Icfes	39
Resultados por grupo de referencia	40
Resultados del módulo de comunicación escrita	40
Resultados del módulo de lectura crítica	41
Resultados por niveles de desempeño	42
La lectura y escritura en las pruebas de medición de competencias comunicativas y lingüísticas	43
Ideas iniciales	43
La lectura, una competencia lingüística para el aprendizaje	43
El proceso lector y la composición escrita	46
El proceso lector comprende dos características:	46
Las pruebas por grupo de referencia: estado comparativo	49
Competencias comunicativas y lingüísticas en el sistema universitario nacional e internacional	52
Ideas iniciales	52
Experiencias de aprendizaje en competencias comunicativas y lingüísticas	53
Centros, programas y planes para desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas en los estudiantes universitarios	56
PROPUESTAS DE FORMACIÓN	67
Hacia una propuesta en competencias comunicativas y lingüísticas	67
Ideas iniciales	67
La lectura y la escritura en los procesos cognitivos	67
Presentación metodológica de la propuesta en competencias comunicativas y lingüísticas	75
Guía metodológica para la comprensión de competencias lingüísticas: lectura y escritura	77
Procedimiento para realizar una lectura crítica (académica)	77
Procedimiento para realizar una escritura argumentativa (opciones de producción textual, relatoria y mapa conceptual.	79
Propuesta metodológica y modelo praxeológico	80
Resumen	81
Reseña	85
El ensayo	90
Relatoría	95
Mapa conceptual	100
Referencias Bibliográficas	107
Apéndice:	115

Índice de Tablas

Tabla 1.	Clasificación internacional normalizada de la educación (CINE) para Europa	16
Tabla 2.	Niveles educativos de la CINE	16
Tabla 3.	CINE de acuerdo con el país de Europa y los requisitos para pasar de un nivel al otro en educación	17
Tabla 4.	Relación de países participantes en el proyecto 6x4 UEALC	26
Tabla 5.	Dominio de la competencia de comunicación en lengua materna Proyecto 6x4 UEALC	27
Tabla 6.	Rango de puntajes para los módulos genéricos	31
Tabla 7.	Descripción de los niveles de desempeño	32
Tabla 8.	Descripción de los niveles de desempeño en comunicación escrita	32
Tabla 9.	Descripción de los niveles de desempeño de lectura crítica	33
Tabla 10.	Resultados de la prueba Ceplec 2017	38
Tabla 11.	Niveles de desempeño - Rango de puntaje por módulo	39
Tabla 12.	Competencias genéricas del grupo de referencia Educación alcanzado por estudiantes de UNIMINUTO en la prueba Saber Pro 2017	40
Tabla 13.	Descripción de los niveles de desempeño	42
Tabla 14.	Nivel de desempeño en la Licenciatura en Pedagogía Infantil Saber Pro 2017	42
Tabla 15.	Tareas de la competencia lectora y escritora	47
Tabla 16.	Procedimiento de lectura para la producción de textos escritos	48
Tabla 17.	Puntaje por grupo de referencia de UNIMINUTO en la Prueba Saber Pro 2017	50
Tabla 18.	Definición de procedimientos de aprendizaje, habilidades cognitivas y técnicas de estudio	54
Tabla 19.	Clasificación de las estrategias de aprendizaje	55
Tabla 20.	Competencias y estrategias de aprendizaje	56
Tabla 21.	Regional: Bogotá	60
Tabla 22.	Nacional: Colombia	62
Tabla 23.	Internacional: América Latina y España	65
Tabla 24.	Estrategias de lectura crítica	68
Tabla 25.	Estrategias de escritura argumentativa	71

Tabla 26.	Dimensiones y desempeños de las pruebas Saber Pro	76
Tabla 27.	Ejemplo de subrayado	79
Tabla 28.	Plantilla para la elaboración del resumen	82
Tabla 29.	Rúbrica de evaluación para resumen	83
Tabla 30.	Plantilla de elaboración de la reseña	86
Tabla 31.	Rúbrica de evaluación para reseña	88
Tabla 32.	Plantilla de elaboración de ensayo	91
Tabla 33.	Rúbrica de evaluación para ensayo	93
Tabla 34.	Características de la relatoría	96
Tabla 35.	Plantilla para la elaboración de la relatoría	96
Tabla 36.	Rubrica de evaluación para relatoría	98
Tabla 37.	Plantilla elaboración de mapa conceptual	102
Tabla 38.	Rubrica de evaluación para mapa conceptual	103

Índice de Figuras

Figura 1.	Proceso de aprendizaje frente al desarrollo de competencias	28
Figura 2.	Elementos y características de los mapas conceptuales	101

Autores

Elsa María Rubio Laverde

Investigadora

Licenciada con estudios principales en Español de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Enseñanza del Español como Lengua Propia de la Universidad Pedagógica Nacional y en Tecnología de Gestión de Proyectos del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Magíster en Gestión Integrada: Prevención, Calidad y Medioambiente de la Universidad Internacional Iberoamericana (Unini), de Puerto Rico. Coordinadora programa licenciatura en pedagogía infantil UNIMINUTO.

Félix Fernando Dueñas Gaitán

Investigador

Profesional en Filosofía con Mención en Historia de la Universidad del Rosario. Magíster en Educación con especialidad en Educación Superior de la Universidad Internacional Iberoamericana (Unini), de Puerto Rico. Máster en Educación de la Universidad Europea del Atlántico, de España. Maestría en Historia de la Universidad Javeriana y estudios monográficos del Doctorado en Historia de América en la Universidad de Cádiz (España). Docente investigador UNIMINUTO.

Luis Juan Carlos García Noguera

Investigador

Licenciado en Ciencias Sociales con énfasis en Historia de la Universidad de Magdalena. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Especialista en Ética y Pedagogía de la Universidad Juan de Castellanos. Magíster en Educación con énfasis en Cognición de la Universidad del Norte. Doctor en Ciencias de la Educación y Posdoctor en Gestión de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad Rafael Bellosó Chacín, de Venezuela. Docente investigador UNIMINUTO.

Diana Marcela Díaz Garzón

Investigadora

Licenciada en educación para la infancia con énfasis en integración al ambiente escolar de la Universidad Distrital. Especialista en Gerencia Social de la Educación y Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente investigador UNIMINUTO.

Introducción

Los procesos de lectura crítica y escritura argumentativa constituyen en el ámbito universitario una forma de acceso fundamental al conocimiento de cualquier disciplina, y son los canales de comunicación más complejos y significativos para elaborar una comprensión del mundo y la interacción con éste. En la educación superior construir discursos, realizar interpretaciones y generar habilidades para acceder a la epistemología de cualquier ciencia, implica desarrollar competencias comunicativas y lingüísticas que permitan la generación y divulgación de saberes.

En Colombia, tanto en el ámbito académico como en el social los procesos de lectura y escritura son bajos. Como evidencia, información del DANE revela que un 51,6 % de la población dice no haber leído libros en el último año, frente a un 48,4 % que sí lo ha hecho. Sin embargo, en este último grupo se halló que más de una cuarta parte había leído un solo libro en estos doce meses. Sólo un 5,5 % de los colombianos llegaron a leer cinco libros en este periodo (Universia, 2015).

A pesar de algunos esfuerzos estatales por elevar los niveles de lectura y escritura en Colombia, en particular en el sector educativo, las cifras siguen mostrando un bajo desempeño de los estudiantes en competencias comunicativas, situación que muchas veces no se subsana al ingresar a la educación superior, como lo evidencia un estudio realizado por la Universidad Nacional de Colombia entre los años 2000 y 2001. En el análisis de la división de admisiones, se evidencia que el estudiante universitario ingresa al sistema educativo con precarias habilidades simbólicas y una capacidad analítica, expresiva y argumentativa que está muy por debajo de los niveles deseados, lo cual, desde luego, afecta significativamente los procesos académicos (Pinzón & Vega, 2012, p. 198).

Lo anterior hace patente un problema que cruza desde la educación básica hasta la superior, para el cual se han desarrollado diferentes estrategias educativas y centros de formación que de alguna manera permiten superar las deficiencias en lectura y escritura que tienen los estudiantes, lo cual facilita un adecuado desenvolvimiento académico que garantice la calidad educativa en procesos de orden pedagógico e investigativo.

Promover la lectura crítica y la escritura argumentativa en las instituciones universitarias representa una prioridad en los procesos educativos que se materializa en el currículo y en las prácticas educativas en los programas académicos y en las actividades de investigación que la universidad desarrolla. Para el fortalecimiento de las competencias comunicativas y lingüísticas en la educación superior es necesario dominar estrategias y guías que les permitan a los estudiantes aumentar progresivamente su nivel de comprensión y argumentación, pues como afirma Sánchez (2011) en cuanto a la escritura, “es un proceso

complejo que exige pensar, evaluar y modificar constantemente un escrito hasta lograr la forma definitiva. La escritura presupone el acto de reescribir. Sólo de esta manera podemos lograr que un escrito sea adecuado, efectivo, coherente y correcto” (p. 59).

Lo anterior pone de relieve la relación directa entre adecuada lectura crítica y escritura argumentativa, como también la complejidad de las mismas, según lo afirma Cassany (2006, p. 21) respecto de la lectura:

“Leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta”.

En este orden de ideas, el objetivo del presente cuadernillo de investigación es presentar una propuesta transversal de formación en procesos de lectura y escritura académica que potencie el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas en la formación profesional de estudiantes universitarios. El cuadernillo se estructura en tres capítulos, a saber: en el primero, Temáticas y debates, se expone el estado del arte en cuanto a las competencias comunicativas y lingüísticas a escala nacional e internacional, haciendo énfasis en el encuentro de posturas teóricas desde la perspectiva de diversos autores; en el segundo, Experiencias, se analizan las pruebas Saber Pro aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) en el ámbito de la lectura y comunicación, escrita al igual que se muestran los centros y programas de formación universitarios en competencias de lectura y escritura a escala nacional e internacional; finalmente, en el tercer capítulo, Propuesta de formación, se da a conocer un modelo educativo para el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas en instituciones universitarias como parte del procesos de formación y calidad educativa.

TEMAS Y DEBATES

Europa: competencias lingüísticas y comunicativas en la educación superior

Ideas iniciales

Los procesos educativos han presentados rupturas y cambio. Por eso se introduce en el contexto académico el concepto de competencia lingüística, que fue utilizado por Chomsky en el año 1965 y definido como “un sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) que le permiten entender el número infinito de enunciados lingüísticos” (Chomsky, 2004, p.23). A partir de este concepto empieza a transformarse la academia desde el propio lugar del saber y el conocimiento.

Las percepciones desarrolladas en este documento forman parte de un recorrido a lugares inesperados de la historia que evidencian juegos de poder, prácticas de saber y líneas de fuerza donde emergen y constituyen nuevas formas de subjetividad en los agentes partícipes de acontecimientos, que crean condiciones diferenciadas para que la competencia lingüística comulgue con la académica y la epistemología, en aspectos poco explorados, para determinar sus semejanzas. Con ello se espera que estas condiciones históricas generen rupturas dentro de ese gran dispositivo para que produzca una transformación en la conexión transversal entre la historia y el presente de la competencia lingüística (Alvarez, 1999).

Experiencias en Europa

La competencia lingüística

Desde el inicio de la historia de la humanidad el hombre siempre ha estado buscando respuesta a múltiples interrogantes de acuerdo con su capacidad cognitiva y las habilidades comunicativas que lo distinguen de otros seres vivos: reconocer, comparar, transformar y hacer que su lenguaje trascienda fuera de su contexto. Es así como desde Platón se hace relevancia a la perspectiva gramatical, no como un punto de fuga de la competencia lingüística, sino desde el papel en el paradigma que domina hoy la indagación teórica en lingüística (Daroca, s.f.).

Competencia lingüística (desde Chomsky)

Se refiere al saber que se tiene de una lengua desde un conjunto de conocimientos que dan valor significativo a los signos que componen dicho lenguaje. En este sentido, es entendida como el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua, tal como es representada por una gramática generativa (Chomsky, 2004, p. 6). El concepto fue desarrollado por Noam Chomsky en su obra "Aspectos de la teoría de la sintaxis", libro que se constituyó en un hito de la revolución lingüística durante la segunda mitad del siglo XX.

Si bien la lingüística surge como ciencia en el siglo XX (Pascual & Romero, 2013), es significativo el interés que motivó en la Grecia clásica, como respuesta a interrogantes sobre el uso adecuado de la lengua, en pro de entender hasta dónde el lenguaje era una experiencia natural y hasta dónde era convencional (Robins, 2000). En tal sentido, existen consideraciones desde los presocráticos hasta Aristóteles que ilustran su interés en el estudio del lenguaje (Flórez, 2009), en las que se resalta el uso dentro de los procesos de comunicación entre los sujetos, primero con el racionalismo (Platón) y luego con el empirismo (Aristóteles). Este último es quien se interesa por el uso del lenguaje desde la lingüística y la relaciona con la retórica y la crítica literaria, como lo expone en su obra Retórica y poética (Chichi & Suñol, 2008).

Siguiendo por esta misma línea, los filósofos estoicistas separan la lingüística de la filosofía, basando esta ruptura en el saber, como la forma de reproducir saberes desde la misma historia de la humanidad. Esto permite que se realicen estudios propios de la lengua y se crean institutos que impartan su enseñanza en todo el territorio, como imposición del poderío y el dominio.

Así trasciende el uso del lenguaje en la historia de la humanidad y se permea en los saberes de los sujetos que hacen posible que se den reflexiones y debates frente al uso correcto de la lengua, hasta llegar a considerar como un punto de conexión la relación entre la mente humana y el lenguaje, tal como lo afirma Chomsky, cuando asegura que la teoría lingüística se centra en el hablante-oyente en un contexto en el que su lenguaje no afecta condiciones de memoria, distracciones e intereses, ya que es innato y tiene como base la biología del sujeto en relación con su proceso cognitivo (Iragui, s.f.). De las afirmaciones anteriores se infiere la relación de competencia lingüística con el saber de los sujetos en sus relaciones comunicativas. Por esto, en el mundo académico se han generado evaluaciones que permiten evidenciar los avances de los estudiantes en diferentes niveles y competencias.

Las pruebas que se aplican

En la educación superior se han creado pruebas a escala institucional, local y nacional que les han permitido a los estudiantes medir sus conocimientos y salir al mundo laboral a desarrollar sus capacidades. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco),

dentro de la responsabilidad mundial que tiene en aspectos académicos, sociales y políticos, y debido a las diferencias epistémicas, estructurales y culturales de los sistemas académicos en aspectos curriculares, estructurales y evaluativos, en la Conferencia General, a principios de la década de los setenta, defendió un “instrumento idóneo para el acopio, compilación y presentación de estadísticas de educación en los distintos países y también en un plano internacional” (Unesco, 2013, p. 45), y lo presentó como la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), cuyo objetivo es medir y analizar datos del nivel de avance académico de los sistemas educativos del mundo.

La primera modificación de la CINE se dio en noviembre de 1997, en la Conferencia General de la Unesco. Así, año tras año se van realizando actualizaciones, de acuerdo con los avances en materia de educación, que se presenten en los diferentes países. Dentro del marco legal de la CINE, se sostienen tres componentes como base epistémica de la clasificación: definiciones y conceptos consensuados a escala internacional, sistemas de clasificación, y mapas de programas y certificaciones educativas de los países (Unesco, 2013).

CINE

La clasificación internacional normalizada de la educación (CINE) forma parte de la familia internacional de clasificaciones económicas y sociales de las Naciones Unidas, que se emplean en el mundo en la elaboración de estadísticas con el objetivo de acopiar y analizar datos comparables a escala internacional, de manera consistente. Dentro de éstas, la CINE representa una clasificación de referencia que permite ordenar los programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de educación y campos de estudio. Su elaboración es el resultado de un acuerdo internacional adoptado formalmente por la Conferencia General (Unesco, 2013).

Dentro de su esquema de clasificación, la CINE se enfoca en darle relevancia a los programas educativos y a la forma en que se van a certificar los centros formativos de acuerdo con los niveles académicos que cada uno utiliza en sus currículos. Dentro de las políticas nacionales y regionales de los países en los que se aplica la CINE, se crean distintivos entre las características académicas, aptitudes y competencias que desarrollan los estudiantes, propios del programa o carrera del cual se le certifica.

Para lograr una clasificación estándar de los procesos CINE, la Unesco (2013), ha establecido unos criterios. A continuación, en las tablas 1 y 2 se presenta de manera detallada la CINE para Europa.

Tabla 1. Clasificación internacional normalizada de la educación (CINE) para Europa

NIVEL CINE	CLASIFICACIÓN
CINE 0	No se establecen criterios de duración, sólo se incluyen en este nivel los programas que se impartan en periodos de actividades educativas equivalentes a dos horas diarias y cien días al año.
CINE 1	La duración puede variar entre cuatro y siete años; la más común es de seis años.
CINE 2	La duración puede variar entre dos y cinco años; la más común es de tres años.
CINE 3	La duración puede variar entre 2 y 5 años, siendo 3 años la más común.
CINE 4	La duración puede variar entre seis meses y dos o tres años.
CINE 5	La duración puede variar entre dos y tres años.
CINE 6	La duración de los programas del nivel de "Grado en educación terciaria o nivel equivalente" puede variar entre tres y cuatro o más años a partir del nivel CINE 3, o entre uno y dos años a partir de otro programa del nivel CINE 6.
CINE 7	La duración de los programas en el nivel de maestría, especialización o equivalente puede variar entre uno y cuatro años a partir del nivel CINE 6, o extenderse entre cinco y siete años a partir del nivel CINE 3.

Fuente: Datos de la CINE (Unesco, 2013).

Tabla 2. Niveles educativos de la CINE

CINE	NIVEL EDUCATIVO
CINE 0	Educación de la primera infancia
CINE 1	Educación primaria
CINE 2	Educación secundaria - primera etapa
CINE 3	Educación secundaria - segunda etapa
CINE 4	Educación postsecundaria no terciaria
CINE 5	Educación terciaria de ciclo corto
CINE 6	Grado en educación terciaria o nivel equivalente
CINE 7	Nivel de máster, especialización o equivalente
CINE 8	Nivel de doctorado o equivalente
CINE 9	No clasificado en otra parte

Fuente: Datos de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (Unesco, 2013).

Nivel de educación

El concepto está representado por un set que agrupa programas educativos en relación con grados de experiencias de aprendizaje y a los conocimientos, habilidades y competencias que un programa educativo se propone impartir.

La clasificación de los programas que presenta la CINE se basa en el currículo que se dé en cada institución y el carácter transversal de sus prácticas educativas, como marcos comunes en la educación. Todos los programas académicos son diversos. Debido a esta incidencia, la CINE ha incorporado criterios de aproximación que facilitan asignar un programa educativo determinado al nivel apropiado de educación como se muestra en la tabla 3 (Unesco, 2013).

Tabla 3. CINE de acuerdo con el país de Europa y los requisitos para pasar de un nivel al otro en educación

NIVEL CINE	PAÍS	CARACTERÍSTICA
CINE 5	Francia	Certificado concedido a los candidatos que han superado la oposición de educación secundaria superior. Pueden acceder a la oposición los poseedores de un título concebido en un Estado miembro de la Unión Europea o del espacio económico europeo que acredite por lo menos cuatro años de estudios postsecundarios. Para obtener este certificado los candidatos pueden prepararse en las universidades o escuelas normales superiores. Superar esta oposición permite acceder a un año de formación pedagógica en el IUFM antes de comenzar la actividad docente como profesional.
CINE 5	Luxemburgo	Certificado estatal concebido por las instituciones de educación superior dependientes del ministerio de cultura, al término de tres años de estudios en el (Iserp) y obtenido tras superar un examen final organizado por el ministerio sobre el currículo de la especialidad.
CINE 5	Italia	Los estudiantes deben superar los exámenes en todas las asignaturas, y el examen final. Indica el área correspondiente, el título y la calificación. Pueden ejercer la docencia en educación preprimaria y primaria.
CINE 5	Reino Unido	Título concedido a los estudiantes que han obtenido un primer título y complementado un curso en educación superior.
CINE 5	Austria	Certificado concedido a los estudiantes que han superado sus estudios universitarios.
CINE 5	Países Bajos	Examen final organizado al término de un programa de primer o segundo ciclo de educación universitaria o educación superior profesional. Pretende determinar si se han cumplido todos los requisitos del programa y si se han superado los exámenes intermedios estipulados en el reglamento de la universidad, que es la responsable del contenido y la organización del examen. Los estudiantes que lo superan obtienen el certificado.

NIVEL CINE	PAÍS	CARACTERÍSTICA
CINE 6	Bélgica	Título concedido por las universidades a los estudiantes que han superado un examen ante un tribunal universitario, tras la obtención del título. Defensas públicas del título.
CINE 6	Portugal	Diploma concedido por las universidades a los estudiantes que han superado la <i>prova de doutoramento</i> . Indica el área de estudios y las calificaciones obtenidas.
CINE 6	Rumania	Examen organizado al término de un año de educación superior especializada.
CINE 6	Francia	Título concedido a los candidatos que han presentado un trabajo final escrito y superado las pruebas organizadas al término de un año de estudios universitarios de tercer ciclo. Las pruebas finales (escritas y orales) son elaboradas por la universidad y comprenden las asignaturas cursadas.
CINE 6	Eslovaquia	Examen organizado al término de los estudios e investigación avanzados. Los estudiantes que lo superan y defienden satisfactoriamente su tesis obtienen el título.

Fuente: CINE (Unesco, 2013).

Espacio europeo de educación superior

En 1998 los ministerios de educación de 29 países europeos firmaron y adoptaron la Declaración de Bolonia, la cual realizó una reforma educativa de los sistemas de educación de los países de la Unión Europea. Como características transversales se estableció la construcción de una homologación de la enseñanza superior europea, con el fin de “fomentar la libre circulación de estudiantes y aumentar el atractivo internacional de la educación europea” (Universidad de Málaga, 2018, p. 25). Esta declaración les permitió a los países europeos darles relevancia a los procesos académicos internos y hacer de la academia universitaria la “Europa del conocimiento”, lo cual les facilitó a los estudiantes la movilidad académica por todo el territorio y garantizó en cada escenario procesos de calidad y transversalidad de currículos.

Objetivos de la Declaración de Bolonia

- La Declaración de Bolonia estableció en su contenido metas para facilitar la conformación del Marco Común de Enseñanza Superior en Europa.
- Reestructurar el sistema de enseñanza de acuerdo con tres niveles: el primero, con el que se obtendría un título de grado que capacitaría para el acceso al mercado laboral; el segundo, dirigido a la obtención del título de máster, y el tercero, para la obtención del título de doctorado. El segundo y el tercer niveles garantizarían una formación con mayor grado de especialización.
- Establecer un sistema común de créditos que permitiera garantizar que para obtener un título todos los estudiantes realizarían el mismo esfuerzo.

- Implantar un suplemento europeo al título y describir en él con precisión las capacidades adquiridas por el alumno durante sus estudios y promover la adopción de un sistema homologable y comparable de titulaciones superiores, con el fin de facilitar las mismas oportunidades de trabajo para todos los egresados.
- Fomentar la movilidad de estudiantes y profesores dentro del EEES.
- Promover la cooperación europea para garantizar la calidad de los estudios superiores de acuerdo con criterios equiparables.

(Universidad del Málaga, 2018, p.4).

Con base en lo anterior, los currículos universitarios se reformarán para dar transversalidad europea a los acuerdos realizados por los ministerios de educación.

La cantidad de créditos estaría regulada por el Sistema Normalizado de Créditos Europeos (ECTS), que comprende horas lectivas, trabajos de los estudiantes, evaluaciones y tiempo de dedicación por parte del estudiante a sus estudios académicos. Es política trasversal de las universidades que todos los estudiantes cursen un número total de 240 créditos ETCS en su carrera universitaria, es decir, 60 créditos ECTS anuales (Universidad de Málaga, 2018). De acuerdo con lo anterior, los estudiantes europeos no realizan exámenes unificados para obtener su título, cada universidad es autónoma en la reglamentación interna siempre y cuando se cumpla con las condiciones del CINE y la Declaración de Bolonia.

América Latina: competencias lingüísticas y comunicativas en la educación superior

Ideas iniciales

Frente a la dinámica de la actual “sociedad del conocimiento” las universidades en Latinoamérica deben asumir el reto de aumentar el estándar de calidad educativa con procesos que se orienten principalmente a la investigación y al desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas como pilar del aprendizaje de las ciencias y saberes. Como indica Bell (1976) refiriéndose al papel de la universidad en la sociedad del conocimiento:

La sociedad posindustrial está organizada alrededor del conocimiento, que opera como mecanismo de control social y de direccionamiento del cambio y de la innovación. Esta (forma de conocimiento) da lugar al establecimiento de nuevas relaciones sociales y a la creación de nuevas estructuras que tienen que ser manejadas políticamente (p. 147).

Los contenidos de diferentes ciencias y disciplinas del saber se articulan a un lenguaje específico y dichos conocimientos se adquieren principalmente por medio del “procesamiento” de la información, por lo general, a través de textos escritos (libros, artículos científicos, informes técnicos de investigación etc.).

Las ciencias y disciplinas de saber son contenidos conceptuales que necesariamente están relacionados con prácticas retóricas, discursivas y comunicacionales. Dichos “textos escritos” contienen conceptos teóricos que son necesarios tanto para el aprendizaje disciplinar como para generar nuevos conocimientos del ámbito académico universitario, responsabilidad que recae en estudiantes, docentes e investigadores. Como señala Carlino (2005), el aprendizaje de cualquier ciencia o disciplina parte de la lectura y escritura de los textos que contienen dichos conocimientos.

En el quehacer académico de las universidades latinoamericanas se hace necesario promover y fortalecer procesos de lectura y escritura para el adecuado procesamiento de textos académicos propios de la educación universitaria donde el aprendizaje necesita altos grados de elaboración y conceptualización, de modo que se asegure la calidad académica e investigativa que requieren las instituciones que imparten educación superior (Cassany, 2006).

La educación universitaria en Latinoamérica pasa por evidentes factores que dificultan los procesos de lectura y escritura, cuyas causas, entre otras, son “la baja calidad, la falta de cobertura y, sobre todo, las desigualdades sociales y económicas” (Dueñas, 2017, p. 40). Principalmente en la educación inicial y básica, impiden una adecuada comprensión textual, necesaria posteriormente en la academia universitaria que requiere procesos de interpretación y producciones textuales óptimas para evitar errores en el procesamiento de la información y en los análisis que posteriormente se deben hacer para satisfacer el aprendizaje del conocimiento que se pretende alcanzar en la educación superior.

A continuación, se presenta un panorama general respecto del desarrollo y la medición de la competencia lingüística y comunicativa en las universidades latinoamericanas para dejar abierta la necesidad de revisar los procesos de enseñanza y planes curriculares de los programas universitarios, que permita hacer las reformas educativas pertinentes para garantizar el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en lectura y escritura, como parte del ejercicio académico que se debe llevar a cabo para un aprendizaje significativo y crítico en el contexto universitario.

Experiencias en América Latina

Las competencias comunicativas o lingüísticas: lectura y escritura para aprender a aprender

Sin lugar a dudas, la formación en competencias lingüísticas y comunicativas en las universidades latinoamericanas constituye elementos básicos para poner en acción procesos cognitivos y metacognitivos claves para el aprendizaje autónomo del estudiante universitario durante y después de su formación académica. La competencia lingüística y comunicativa corresponde a un proceso de interacción mutua entre un agente lector o escritor y un contenido escrito o visual. Dicha interacción implica una participación activa de un “lector-escritor activo” capaz de construir nuevos significados a partir de la información dada en un texto, generalmente escrito, orientados al aprendizaje de contenidos teórico-prácticos, propios del programa académico. Como señala Cassany (2006, p. 2):

Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc.

Para un adecuado proceso de formación en competencias lingüísticas y comunicativas se necesita un nivel alto de “comprensión” de la información. No se trata solamente de un proceso mecánico de identificación de información, el objetivo es identificar de manera reflexiva los contenidos, interacciones y construcciones teóricas que se esconden en la información suministrada como si se tratara de un diálogo crítico entre el agente lector-escritor y el manuscrito o documento.

Competencia y actuación

Desde la perspectiva de la competencia lingüística, la competencia y la actuación se relacionan en la medida en que dicho proceso responde a un conocimiento intuitivo en el que un hablante (nativo) tiene la estructura de su propia lengua (competencia) que a la vez se acciona en diversos contextos (actuación). Según autores como Chomsky, desde que nace, el ser humano tiene mecanismos para la adquisición del lenguaje a partir de los sonidos que llegan a los oídos para luego extraer una concepción lingüística que sirve de base del lenguaje hablado y escrito.

La lectura comprensiva y la escritura argumentativa son fundamentales para la efectividad comunicativa que requiere el quehacer educativo en el ámbito universitario. Son la base de un pensamiento ordenado y estructurado que facilita posteriores procesos de construcción de conocimiento (investigación). Estas competencias son esenciales para la adquisición de conocimientos en diversas disciplinas y al mismo tiempo para garantizar un aprendizaje continuo y de relacionarse con otros (Reimers & Jacobs, 2009).

Lo anterior implica el fomento de las competencias comunicativas desde la academia universitaria, cuyo accionar se debe evidenciar en procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al autoaprendizaje (aprendizaje autónomo), como parte de un proceso educativo que enseña a “aprender a aprender”. Dicho proceso (aprender a aprender) tiene múltiples definiciones por parte de educadores e investigadores de la educación superior, quienes en algunos casos lo definen como un “modelo” y en otros como una “estrategia”. Como señalan Carretero y Fuentes (2011), “Aprender a aprender implica disponer de habilidades para pautar el propio aprendizaje y ser capaz de aprender de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades” (p.7).

Competencia comunicativa

Se entiende como la capacidad que tiene un sujeto (que posee la competencia lingüística) para codificar y producir discursos y mensajes desde la oralidad y la escritura. Un autor como Hymes, en su escrito "Acerca de la competencia comunicativa" (1995), la entiende como un proceso funcional y sociolingüístico del lenguaje que presupone el manejo de subcompetencias entre las que se encuentran: competencia lingüística (sistema del lenguaje), competencia sociolingüística (adecuación del lenguaje al entorno), competencia discursiva (coherencia del discurso), competencia estratégica (contrarresta las dificultades de comunicación).

Independiente de los distintos significados, dicho proceso contribuye de manera directa a la enseñanza-aprendizaje en el estudiante, el cual se constituye en un agente activo en la adquisición de conocimientos, en donde "aprender a aprender" significa que el estudiante es capaz de hacer uso de los conocimientos adquiridos en otros contextos y a la vez generar nuevos procesos de aprendizaje a partir del conocimiento dado. Desde esta perspectiva, el proceso educativo "aprender a aprender" conlleva el desarrollo de "competencias comunicativas" que desde la educación universitaria permiten garantizar lo que en mundo anglosajón se denomina "Lifelong learning" (aprendizaje a lo largo de toda la vida). El mismo proceso "aprender a aprender" puede considerarse como una "competencia" que el docente universitario debe promover con distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje para que el estudiante universitario pueda adquirir conocimientos de manera continua, significativa, crítica y creativa.

La competencia lingüística y comunicativa en la educación superior latinoamericana

En el contexto de la educación superior en Latinoamérica se vienen dando reflexiones críticas alrededor de la importancia que tienen las competencias lingüísticas y comunicativas como base del aprendizaje autónomo universitario y su relevancia para procesos de construcción de nuevo conocimiento desde la investigación. Dichas reflexiones abordan aspectos como la "alfabetización académica", "análisis del discurso académico" o la "didáctica de la escritura universitaria". Desde los años ochenta se han dado iniciativas en las universidades latinoamericanas para promover procesos educativos, eventos académicos e investigaciones que potencien las competencias lingüísticas y comunicativas en la educación superior, pero continúan siendo relativamente pocas y de corto impacto en generación de cambios profundos en el esquema educativo universitario en América Latina.

La reflexión académica con respecto al desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en la educación superior en Latinoamérica se inicia en el año 1980 con la publicación de "Lectura y Vida – Revista Latinoamericana de Lectura", publicación editada en Argentina, que tuvo alto impacto en cuanto a la lectura desde los distintos niveles educativos. Esta actividad crítica la desarrolló hasta el año 2010, cuando dejó de publicarse. Dicha publicación motivó en 1987 a la investigadora Elvia Arnoux, quien desde la Cátedra de Semiología de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) desarrolló un proyecto de investigación-acción para la enseñanza de la lectura y escritura en la educación universitaria y

logró institucionalizar talleres de formación en lectura y escritura en los pênsum académicos de los programas universitarios para el ciclo básico de formación profesional.

Las experiencias anteriores impulsaron el desarrollo de cursos en formación de lectura y escritura académica, articulados al currículo y extracurrículo, proceso que se inició desde el año 1990 en distintas universidades latinoamericanas para promover mayor compromiso formativo en competencias comunicativas necesarias para las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en la educación superior y al mismo tiempo sentó una base sólida para la innovación educativa y la investigación universitaria. En 1994 se creó la “Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura”, desarrollada por la Universidad del Valle y el Instituto Caro y Cuervo (Colombia), la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Desde entonces, la Cátedra Unesco se extendió a otros países como México, Perú, Venezuela, Puerto Rico, Costa Rica, Ecuador y Brasil, entre otros.

Currículo y extracurrículo

Se entiende por currículo en el ámbito de la educación universitaria al conjunto de planes de estudio, programas y metodologías educativas orientados a la formación integral de los estudiantes para la conformación de una identidad cultural nacional que incluye recursos humanos, académicos e infraestructurales que permiten poner en acción el proyecto educativo institucional (PEI) de la institución universitaria. El extracurrículo corresponde a las actividades formativas que no forman parte del currículo, pero contribuyen en la función educacional. Por lo general, dichas actividades las desarrolla el departamento de bienestar universitario a partir de la cultura, el arte y el deporte.

A partir de la Cátedra Unesco se realizó el “Simposio Internacional de Estudios de Géneros Textuais (Siget)” en la Universidade Estadual de Londrina (Brasil) en 2003, evento determinante para la comprensión de los géneros discursivos y textuales en diferentes contextos sociales. El evento ha contado con ocho versiones en las cuales se han abordados temas referentes a la escritura en la educación superior. Con base en estas experiencias, en Colombia se creó la “Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Redless)” en el año 2006, con el objetivo de promover la lectura y escritura en la universidad actuando como punto de encuentro para que distintas universidades se orienten y cooperen en favor del fomento de la lectura y escritura en la educación superior. De igual forma, Redless realiza acciones para fomentar investigaciones sobre lectura y escritura e impulsa la creación de criterios para la evaluación efectiva de las competencias comunicativas.

En cuanto a publicaciones producto de investigaciones sobre el tema de la lectura y escritura en la educación superior latinoamericanas, se encuentran desde el año 2000 escritos de alto impacto que desde una óptica crítica permiten reflexionar sobre el papel de las competencias comunicativas en los procesos educacionales en las universidades de América Latina. En las universidades latinoamericanas la formación curricular y extracurricular en competencias de lectura y escritura ha venido desarrollándose

progresivamente y ha permitido el desarrollo de investigaciones educativas frente a esta dificultad, como señala Núñez (2016, p. 471):

El desarrollo de esta competencia o, dicho de otra manera, de las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita en la universidad se ha legitimado, en los últimos años, a partir de tres motivos. La primera razón es que los estudiantes al ingresar en los estudios superiores cuentan con un déficit en esta competencia. Numerosos estudiosos muestran los errores que cometen los estudiantes y las dificultades que, por ejemplo, encuentran a la hora de escribir. El segundo motivo se fundamenta en la idea de que hay que enseñar a leer y a escribir en la universidad al ser esta una comunidad con sus particulares ritos, costumbres y, también, formas de comunicación... La tercera razón es que la lectura y, especialmente, la escritura, tiene un valor epistémico, es decir, son herramientas al servicio del aprendizaje de los contenidos de las diferentes disciplinas.

Un caso paradigmático de revista dedicada al tema de la lectura fue *Lectura y Vida*, publicación latinoamericana que desde su primer número en 1980 hizo énfasis en el tema de la ortografía y la escritura desde la educación básica, pero con el transcurrir del tiempo se orientó al análisis de géneros discursivos en la educación superior como se evidencia en su último número publicado en 2010. *Lectura y Vida* se caracterizó por ser una comunidad profesional que trabajó desde diferentes tendencias de investigación alrededor del tema de la lectoescritura y logró en tres décadas consolidar posturas críticas con respecto a las competencias comunicativas.

Otra publicación creada desde la Cátedra Unesco fue *Traslaciones*. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, cuyo primer número se publicó en 2014 con una orientación editorial dedicada al mejoramiento de la educación superior en América Latina desde la base de la lectoescritura. Paralelo a la creación de revistas centradas en las competencias de lectoescritura se fueron desarrollando proyectos y equipos de investigación que se dieron a la tarea de reflexionar sobre aspectos relacionadas con la enseñanza de la lectura y escritura en el ámbito universitario latinoamericano, como es el caso del grupo de investigación internacional "Iniciativas de lectura y escritura en la educación superior en Latinoamérica (Ilees)", conformado por investigadores de diferentes países de América Latina como Chile, Colombia, Brasil, Argentina y otros. Para el caso colombiano se cuenta actualmente con el grupo de investigación "Lectura, escritura y oralidad en contextos académicos" de la Universidad de los Andes, en Bogotá. Como señala Núñez (2014, p. 18):

En el ámbito iberoamericano, la atención a la lectura y a la escritura en la universidad ha aumentado considerablemente a comienzos de este siglo, aunque comenzó a gestarse en algunas universidades en la década de los ochenta, a través, por ejemplo, de talleres de escritura e investigaciones en torno al asunto. Fruto de este interés, han proliferado las investigaciones en América Latina sobre las dificultades de escritura y de lectura de los estudiantes, sus procesos de composición, las estrategias que llevan a cabo cuando leen y escriben, los géneros discursivos académicos, las prácticas docentes, así como aquellas que daban cuenta de iniciativas novedosas llevadas a cabo en países que no son iberoamericanos.

Las pruebas que se aplican

Proyecto Tuning versión América Latina

El proyecto “Tuning Educational Structures in Europe”, financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates, contó con una versión para América Latina (2004-2006) por medio de la cual se buscó mejorar la calidad educativa en las universidades latinoamericanas desde el desarrollo de competencias genéricas y relativas para cada área o disciplina de estudio. El proyecto Tuning (2007) se organizó en líneas de trabajo entre las cuales se encontraba la línea “Competencias (genéricas y específicas)”, cuyo objetivo era fortalecer el aprendizaje, análisis, síntesis y comunicabilidad en los estudiantes universitarios. En la Comisión Europea se elaboró un listado de 30 competencias genéricas entre las cuales se encontraban la “competencia en comunicación oral y escrita en la propia lengua”, clasificada como competencia instrumental, y la competencia interpersonal “capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas”.

En uno de los estudios realizados por el proyecto Tuning (2007), en relación con las competencias comunicativas se evidencia que las competencias oral y escrita en lengua ocupan las posiciones séptima y novena respecto de competencias como capacidad de análisis y síntesis o capacidad de aprender. Para el estudio realizado en América Latina se tomaron 27 competencias, de las cuales 22 corresponden al proyecto en Europa. Los resultados generales del estudio los describe Núñez (2016):

La capacidad de comunicación oral y escrita en los estudiantes fue medida en cuanto a grado de importancia y grado de realización, en una escala en la que 1 = «nada», 2 = «poco», 3 = «bastante» y 4 = «mucho». El grado de importancia se definió como la relevancia de la competencia para el trabajo en su profesión; y el grado de realización como el logro o alcance de dicha competencia como resultado de haber cursado dicha carrera universitaria. Respecto del grado de importancia, esta competencia ocupa el puesto séptimo entre 27, y en los académicos, el octavo. La diferencia entre las medias de la competencia con mejor calificación y la comunicativa es muy escasa (0,092 y 0,073). Por el contrario, en el grado de realización, pese a que la competencia comunicativa se encuentra por encima de la media de todas las competencias y con poco margen de diferencia entre las competencias más valoradas por estudiantes y académicos (0,254 y 0,442), en general, la opinión sobre la adquisición de dicha competencia mientras estudian la carrera es negativa, pues obtiene una puntuación de 2,796 y 2,265. Es decir, los estudiantes consideran que están desarrollando la competencia comunicativa «algo» y los académicos creen que se está desarrollando en sus estudiantes «poco». (pp. 475-476).

Proyecto 6x4 UEALC

El proyecto 6x4 UEALC (Unión Europea, América Latina y el Caribe) “Seis profesiones en cuatro ejes de análisis: un diálogo universitario” (Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo, S.C., 2008) se ejecutó en la región latinoamericana entre 2005 y 2008. El proyecto fue dirigido por la Universidad de Costa Rica y contó con la participación de universidades latinoamericanas y europeas

en las que se convocaron 151 participantes correspondientes a 13 países, quienes se dieron a la tarea de establecer redes de sostenimiento para continuar con la aplicabilidad del proyecto. En la tabla 4 se relacionan los países, número de participantes y universidades:

Tabla 4. Relación de países participantes en el proyecto 6x4 UEALC

País	Número de participantes	Número de universidades
Alemania	1	1 asociación
Argentina	25	5 +1 asociación
Bolivia	9	1
Brasil	1	1
Colombia	20	14
Costa Rica	6	1
Chile	2	2
España	2	2
Francia	2	1
México	75	28
Paraguay	2	1
Perú	2	1
Portugal	4	2
13	151	61

Fuente: Tomado de http://108.59.253.179/~uealc/site2008/pre/6x4_prec.pdf

El objetivo del proyecto fue analizar seis profesiones (disciplinas iniciales en el estudio: Medicina, Ingeniería Electrónica, Administración, Matemáticas, Historia y Química) para promover acciones operativas orientadas a una mayor compatibilidad de los sistemas de educación superior en Latinoamérica desde cuatro ejes de análisis:

- Competencias profesionales
- Créditos académicos
- Evaluación y acreditación
- Formación para la investigación y la innovación

El proyecto desarrolló el “Modelo para la educación y evaluación por competencias” (MECO), el cual favoreció la cualificación profesional en la educación universitaria. Con MECO se clasificaron las competencias en específicas (profesionales), transversales (relacionadas con algunas profesionales) y genéricas (relacionadas con todas las profesionales). Con respecto a la competencia comunicativa (denominada de comunicación) se incluyó dentro de las competencias genéricas que todo profesional

universitario debe dominar desde su campo disciplinar específico. La competencia de comunicación se estructuró en tres niveles: inicial, intermedio y avanzado, y se respondió a la competencia desde la lengua materna y extranjera, como se evidencia en la tabla 5.

Tabla 5. Dominio de la competencia de comunicación en lengua materna Proyecto 6×4 UEALC

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Comunica bajo supervisión las ideas o resultados de los proyectos en el ámbito de la profesión con el lenguaje, información y medios de difusión propios del campo, adecuados al propósito académico, profesional o de divulgación de la comunicación y a los diferentes auditorios a los que se dirige.	Comunica las ideas o resultados de los proyectos que lleva a cabo con el lenguaje, información y medios de difusión propios del campo, adecuados al propósito académico, profesional o de divulgación de la comunicación y a los diferentes auditorios a los que se dirige.	Comunica resultados de investigación y participa en el diálogo y discusión científica con las bases conceptuales que rigen la acción de investigación.

Fuente: (Núñez, 2016)

El Proyecto 6×4 UEALC significó un aporte valioso para la comprensión del papel que tienen las competencias comunicativas en los procesos de formación en la educación superior en América Latina. Los resultados obtenidos, a partir de diversos estudios realizados en el proyecto, demuestran que la lectoescritura se constituye en una competencia genérica para las dinámicas de aprendizaje entre estudiantes y profesores en todos los programas académicos universitarios. Como se indica en los resultados del resumen ejecutivo del proyecto (2004-2007):

...varios de los participantes enfatizaron incluir algunos aspectos generales que deben desarrollar todos los estudiantes, como son: dominio de los conocimientos centrales que definen a la profesión-carrera, metodología de la profesión-carrera, pensamiento crítico y habilidades de razonamiento; habilidades para la investigación y para la resolución de problemas e innovación; habilidades de liderazgo y gestión, comunicación, trabajo colaborativo, ética profesional y responsabilidad social; las habilidades de aprendizaje independiente y a lo largo de la vida, capacidad de autoevaluación, pensamiento global... (p. 30)

Colombia: competencias lingüísticas y comunicativas en la educación superior

Ideas iniciales

En el actual sistema de educación universitario a escala mundial, y principalmente en Colombia, es fundamental propender a un aprendizaje que, orientado desde la investigación, conduzca al desarrollo de competencias comunicativas en lectura y escritura como parte de los procesos académicos que un estudiante de educación superior debe poseer, para un efectivo desenvolvimiento en la academia universitaria y en la vida profesional.

Es necesario fortalecer una formación en los estudiantes universitarios que hagan énfasis en las habilidades, actitudes y estrategias que faciliten el autoaprendizaje (aprendizaje autónomo) como parte de un proceso educativo que enseña a “aprender a aprender”, proceso que tiene múltiples definiciones por parte de educadores e investigadores de la educación, quienes en algunos casos lo definen como un modelo y en otros como una estrategia, como señalan Cerrero y Fuentes (2011).

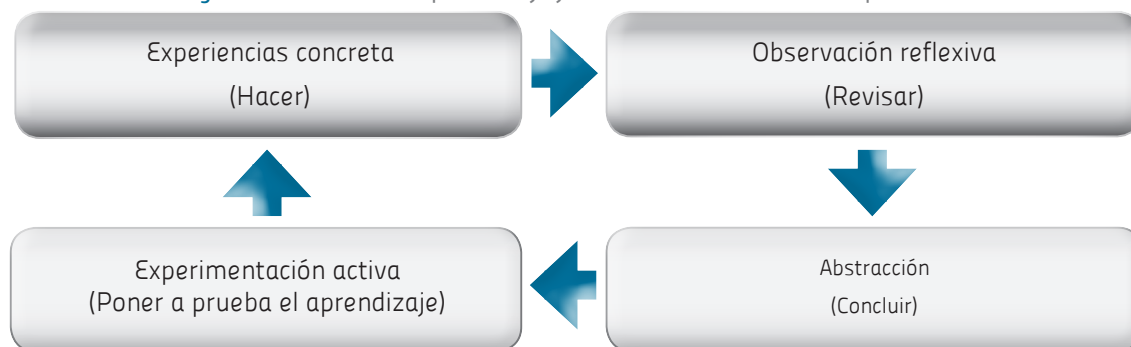
Aprender a aprender

Implica disponer de habilidades para pautar el propio aprendizaje y ser capaz de aprender de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades.

Independiente de los distintos significados que se hagan al respecto, dicho proceso contribuye de manera directa a la enseñanza-aprendizaje en el estudiante, quien constituye en un agente activo en la adquisición de conocimientos, de modo que “aprender a aprender” significa que él es capaz de hacer uso de los conocimientos adquiridos en otros contextos y a la vez generar nuevos procesos de aprendizaje a partir del conocimiento dado.

La actual sociedad de conocimiento les exige a las instituciones universitarias, principalmente, accionar el desarrollo de competencias comunicacionales que den respuesta al impacto de las nuevas tecnologías y a una nueva cultura de aprendizaje caracterizada por la información, el conocimiento múltiple y fundamentalmente el aprendizaje continuo. Según Shön (1998), en el desarrollo de competencias y aprendizaje autónomo se pueden distinguir dos procesos. Por un lado, la “reflexión sobre la acción” y por el otro la “reflexión en la acción”. En el primero hay un repensar de los conocimientos y aprendizajes del estudiante y en el segundo, se alude a la formación misma que transmite el docente a sus estudiantes. En la figura 1 se muestra el proceso de aprendizaje reflexivo ligado al desarrollo de competencias.

Figura 1. Proceso de aprendizaje frente al desarrollo de competencias



Fuente: Elaboración propia, 2018

Experiencias en Colombia

La prueba de Estado Saber Pro está conformada por dos módulos, uno de competencias genéricas (comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencias ciudadanas e inglés), y otro de competencias específicas. La escala de calificación de Saber Pro es de 0 hasta 300 desde la segunda aplicación del año 2016 (Icfes, 2016).

En Colombia desde los “Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación”, (Ministerio de Educación Nacional, 2010) se enuncian las competencias básicas y fundamentales que debe tener un maestro para responder a las necesidades y retos de la educación en un mundo globalizado y altamente competitivo. Allí se enuncian tres competencias fundamentales que desde el Icfes se propone medir mediante los exámenes de calidad de educación superior, Saber Pro.

Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Saber Pro

Es un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior. Forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia.

En esta prueba, aplicada a los estudiantes que cursan los últimos semestres de carreras profesionales, para el caso de las licenciaturas, se evalúan las competencias enseñar, formar y evaluar, como específicas (MEN, 2010). Dichas pruebas en su definición involucran procesos de comprensión y formulación, conceptualización y uso de conocimientos, reconceptualización, reflexión y seguimiento, entre otros aspectos que definen las capacidades cognitivas que posee un licenciado para hacer uso del lenguaje y, desde su propia estructura, reconocer la posibilidad de liderar procesos de enseñanza junto al desarrollo de su agudeza perceptiva y expresiva en la escritura y expresión oral.

Competencias académicas

Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollan las personas que les permiten comprender, interactuar y transformar principalmente en el medio académico (colegio-universidad). Recogen las posibilidades de los seres humanos de (Delors, 1996):

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás
- Aprender a ser

Aunque estas competencias refieren conocimientos pedagógicos que debe tener un maestro, conjunto con la práctica, las didácticas o procesos de enseñanza y aprendizaje, enseñar, formar y evaluar se convierten en procesos cognitivos que, desde sus indicadores o medidas de desempeño, recaen en procesos lingüísticos desarrollados en los estudiantes durante su proceso de vivencia curricular.

Por ello, más allá de una simple mirada a las pruebas externas diseñadas para medir estas capacidades específicas, es necesario observar los desempeños en competencias lingüísticas, como una forma de reconocer el sentido de las pruebas dentro de una estructura social, económica y política que sugiere estrategias didácticas contextualizadas, junto a propuestas curriculares que respondan a las necesidades de aprendizaje y de disciplinas que replanteen el valor de la escuela dentro de un territorio.

En este caso, es necesario recurrir a fuentes que respalden posiciones críticas, que permitan un diálogo entre la pertinencia y relaciones que puedan darse entre los diferentes resultados de este tipo de pruebas externas de universidades que lideran procesos de formación de maestros en Colombia. En un primer momento se considera pertinente referir las estructuras simbólicas propias de cada lengua, para reconocer el nivel de complejidad que las mismas estructuras gramaticales y su uso dentro de una sociedad, así como lo enuncia Chomsky (2009), quien al hacer referencia al estudio del uso del lenguaje propone una similitud entre las lenguas desde la capacidad humana para adquirir el lenguaje, aspecto que se complejiza cuando se refiere al estudio del sistema de reglas que componen esta lengua.

La anterior reflexión determina una mirada a la pertinencia de los estudios comparativos que puedan hacerse entre los resultados de las pruebas externas, Saber Pro, de los programas de licenciatura en diferentes universidades del país. Es decir, los resultados de los estudiantes en las pruebas específicas y genéricas (MEN, 2010) se convierten en un estado del arte de la misma capacidad simbólica cognitiva que tienen los estudiantes para relacionar la variedad de reglas gramaticales allí expuestas, los procesos cognitivos inherentes a la inteligencia lingüística y los procesos culturales que viven los estudiantes del territorio nacional. Entonces, ¿se puede afirmar que cuanto más eficiencia exista en los resultados de las pruebas Saber Pro, se tendrá un mayor desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas y, por ende, mejores profesionales? Las competencias comunicativas las define el Ministerio de Educación Nacional como la capacidad de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), reconociéndose como interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo las particularidades de cada situación comunicativa (MEN, 2010).

De este modo, como afirma Vygotsky (1995, p. 37), “todos nuestros actos intelectuales, nuestras formas de pensar, de aprender y de construir sentido sobre el mundo y sobre nosotros mismos, nuestras acciones y voluntades están mediados por capacidades de nivel superior que permiten una apropiación de artefactos simbólicos”. Los seres humanos también necesitan incrementar los modelos discursivos, las diferentes formas de representación mental, la resignificación de conceptos y la intervención en actividades académicas que permitan participar, negociar, verificar y presentar propuestas nuevas en la generación de nuevo conocimiento y qué mejor que hacerlo a través del lenguaje y de las competencias lingüísticas.

Precisamente, como lo afirma Peña (2008), en la formación universitaria es importante el desarrollo del lenguaje y de las competencias lingüísticas. De ahí que se considere el lenguaje como el instrumento para desarrollar la lectura y la escritura; más específicamente, lo que se puede hacer con estas habilidades en las prácticas discursivas que se pueden dar en los diferentes contextos profesionales por desempeñar. Por ende, es necesario revisar cómo la universidad contribuye a la formación académica desde la lectura y la escritura. En este sentido, las funciones de la competencia lingüística se "... pueden sintetizarse en sus tres funciones principales: una función comunicativa, en cuanto sirve como instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento; una función social, como mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos; y una función epistémica, como herramienta intelectual y de aprendizaje" (Peña, 2008, p.1).

De hecho, si se consideran la lectura y la escritura como mediadores del proceso de inmersión en el uso de la palabra oral y escrita, estas competencias y sus destrezas asociadas permiten vislumbrar, entender, decodificar, organizar y formalizar el conocimiento para una producción nueva, propia y genuina que dé lugar al enriquecimiento en el uso de la lengua como una aprehensión intuitiva y llegar a ser parte esencial en la contribución de la formación del "lector inteligente" que, a pesar de existir didácticas generalizadas para su enseñanza y desarrollo, se deben plantear estrategias que permitan un óptimo desempeño en las pruebas de Estado (Chomsky, 2009, p. 7).

Las pruebas que se aplican

La prueba de Estado Saber Pro

Con el fin de identificar y reconocer cómo el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) reporta los resultados de las pruebas Saber Pro, se requiere revisar las tablas 6 y 7, en las cuales se evidencia cómo se miden y trasciben los resultados de los estudiantes y de las instituciones de educación superior según el nivel de desempeño.

Tabla 6. Rango de puntajes para los módulos genéricos

Módulo	Nivel de desempeño 1	Nivel de desempeño 2	Nivel de desempeño 3	Nivel de desempeño 4
Lectura crítica	0-125	126-160	161-200	201-300
Razonamiento cuantitativo	0-125	126-160	161-200	201-300
Competencias ciudadanas	0-125	126-160	161-200	201-300
Comunicación escrita	0-125	126-160	161-200	201-300
Prueba de Inglés				
-A1	A1	A2	B1	B2
0-122	123-145	146-170	171-199	200-300

Fuente: (Icfes, 2017a)

Tabla 7. Descripción de los niveles de desempeño

NIVELES	EL ESTUDIANTE PROMEDIO UBICADO EN ESTE NIVEL...
4	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas en cada módulo del examen.
3	Evidencia un desempeño adecuado en las competencias exigibles para los módulos del examen. Este es el nivel esperado que todos o la gran mayoría de los estudiantes deberían alcanzar.
2	Supera las preguntas de menor complejidad de cada módulo del examen.
1	No supera las preguntas de menor complejidad de los módulos del examen.

Fuente: (Icfes, 2017a)

Para establecer el nivel de desarrollo de la competencia lingüística, según los resultados Saber Pro, es importante conocer la descripción de los niveles de desempeño en los módulos de competencias genéricas de comunicación escrita y de lectura crítica, como se indica en las tablas 8 y 9.

Niveles de desempeño

Son una descripción cualitativa de las competencias de los estudiantes en cada módulo. Se establecieron cuatro niveles de desempeño para todos los módulos de competencias genéricas, del 1 al 4, con excepción del módulo de competencias genéricas de inglés que está alineado con el Marco Común Europeo (-A1, A1, A2, B1 y B2). Los niveles 4 y B2, respectivamente, indican el mayor desempeño alcanzado (Icfes, 2017).

Tabla 8. Descripción de los niveles de desempeño en comunicación escrita

NIVEL	CARACTERÍSTICAS DEL ESCRITO
1	Los textos ubicados en este nivel presentan alguna de las siguientes características: Problemas evidentes en el uso de la convención (sintaxis, escritura de las palabras, segmentación, omisión de letras, etc.). Ideas aisladas y desarticuladas entre sí, que impiden la identificación de un tema o idea central, lo que hace que el escrito sea incoherente. Posibilidad de identificar un objetivo o intención, aunque éste no se desarrolla de manera efectiva.
2	En el texto se evidencia un uso aceptable del lenguaje. Puede identificarse un planteamiento o posición personal que va más allá de una opinión aislada sobre el tema. Sin embargo, el texto puede presentar algunas fallas (articulación entre las partes del texto, cierre abrupto o ausencia de cierre) que hacen que el texto carezca de unidad semántica. Puede haber contradicciones, digresiones y repeticiones que afectan el desarrollo del texto.

NIVEL	CARACTERÍSTICAS DEL ESCRITO
3	<p>En el texto hay una estructura básica en la que es posible identificar la introducción, el desarrollo y el cierre. El texto se desarrolla en un mismo eje temático; de este modo, alcanza unidad.</p> <p>El discurso se adecúa a un interlocutor o lector específico. Puede identificarse claramente el propósito del texto.</p> <p>Hay un buen uso del lenguaje, aunque pueden identificarse errores de puntuación y fallas de cohesión local.</p> <p>Es posible encontrar textos que, a pesar de tener progresión temática, incluyen información innecesaria que le quitan fluidez al discurso.</p>
4	<p>Los textos ubicados en este nivel presentan la información de manera organizada gracias a su estructura, progresión temática y articulación adecuada de sus partes. El texto se destaca por su fluidez y coherencia.</p> <p>Además, pueden presentarse las siguientes características:</p> <p>El planteamiento del estímulo se complejiza con la presentación de diferentes perspectivas sobre el tema, lo que permite que el texto sea reflexivo y cumpla satisfactoriamente con el propósito comunicativo.</p> <p>En el texto se evidencia un diálogo amplio de ideas y posiciones con otros textos de la cultura (intertextualidad).</p> <p>En el texto es claro el dominio de recursos estilísticos y discursivos que son utilizados para cumplir con el propósito comunicativo.</p>

Fuente: (Icfes, 2017a)

Tabla 9. Descripción de los niveles de desempeño de lectura crítica

NIVEL	DESCRIPTOR GENERAL
1	El estudiante que se ubica en este nivel identifica elementos del texto como el tema y la estructura, entre otros, siempre y cuando aparezcan de manera explícita. En este sentido, podría reconocer la intención comunicativa del autor y responder a preguntas específicas que indagan sobre datos suministrados en el texto. Así mismo, podría identificar algunos recursos lingüísticos y discursivos que permiten comprender el significado local de los enunciados.
2	Adicionalmente a lo descrito en el nivel I, el estudiante que se ubica en este nivel reconoce la macroestructura del texto; es decir, comprende el sentido global a partir de los elementos de cohesión que permiten su coherencia. Además de esto, identifica la tipología textual, las estrategias discursivas, y reconoce las funciones del lenguaje para comprender el sentido del texto.
3	A lo descrito en los niveles I y II se suma que el estudiante de este nivel va más allá de la información explícita del texto al dominar las estrategias de comprensión del texto. Además, puede proyectar escritos a partir de la información del texto.
4	En este nivel, el estudiante valora el contenido global del texto a partir de los elementos locales, las relaciones entre éstos y su posición en un determinado contexto desde una perspectiva hipotética.

Fuente: (Icfes, 2017a)

Los descriptores de los niveles de desempeño del Icfes permiten evidenciar que las competencias comunicativas de los futuros profesionales, y hacia las prácticas del discurso (Rojas, 2011), deben responder a las necesidades y aspiraciones del lector, potenciar y producir discursos en contextos auténticos, favorecer el debate, la documentación, la investigación y la participación activa en actividades, apoyado en las disciplinas relacionadas con el proceso comunicativo y con un enfoque inter y transdisciplinar.

Siendo así, no se puede suponer que, como afirman Cassany y Morales (2008), el estudiante sólo aprende a leer y escribir en sus primeras etapas de escolaridad, que posteriormente afirma en la etapa secundaria, y que apenas ingresan a la educación superior los que han desarrollado la competencia. Es importante considerar que las destrezas adquiridas durante estas etapas son la base para la construcción de nuevos aprendizajes en la educación superior.

Cuando ingresa a la universidad, el estudiante, afronta nuevos aprendizajes propios de su profesión y la particularidad de la disciplina. Procesos complejos y especializados que permiten la construcción de nuevos conocimientos y significados específicos. Por esto, aun en el ámbito universitario es necesario enseñar a leer y escribir, actividades socialmente necesarias para la comunicación con diversas comunidades e incluso académicas, como lo señalan Cassany y Morales (2008, p. 73):

...la visión sociocultural supone que leer y escribir son tareas culturales, tremendamente imbricadas en el contexto social. Por ello varían a lo largo del espacio y del tiempo. Cada comunidad idiomática o cultural, cada disciplina del saber, desarrollan prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos. Al margen de que puedan existir unas destrezas cognitivas generales, empleadas por todos los usuarios en cualquier contexto, practicar la lectura y la escritura implica también aprender las convenciones culturales propias de cada entorno.

La competencia lingüística y comunicativa en la educación superior colombiana

Diversos estudios de los resultados de las pruebas de Estado del nivel de educación media (Icfes, 2016) y educación superior (Icfes, 2014), han mostrado que la gran mayoría de los estudiantes tienen niveles de competencia bajos en habilidades lingüísticas, específicamente en comprensión lectora y expresión oral y escrita. Este aspecto se confirma con el estudio realizado por la Universidad Javeriana, "Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia", que se basó en tres estrategias, y tuvo como referente 34 universidades. La primera estrategia va encaminada al tipo de experiencia inicial de lectura y escritura con la que encuentra el estudiante al iniciar su proceso académico en la universidad; la segunda indaga las motivaciones que llevaron a la creación de las propuestas iniciales de lectura y escritura, y la tercera desarrolla y evalúa procesos para hacer un balance descriptivo sobre los currículos en las universidades (Salazar et al., 2015).

Según González y Vega (2013), la historia de la lectura y la escritura en la universidad ha vivido cuatro estadios, los cuales han permitido vislumbrar diferentes apreciaciones:

- El primer estadio aparece en el momento en que las universidades incluyen en su plan de estudios asignaturas que les permitan a los estudiantes fortalecer la comprensión lectora y producción textual. Este primer estadio nace en 1980, en la Universidad Nacional de Colombia, a cargo de la facultad de ciencias humanas. Así se logra una única experiencia hasta entonces acerca de la apropiación de prácticas de lectura y escritura en los universitarios.
- El segundo estadio nace con la Ley 115 de 1994, cuya sección tercera, artículo 20 especifica la necesidad de desarrollar las habilidades comunicativas (leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente) en todos los niveles de la educación básica. La universidad no es ajena a esta ley, ya que debe potenciar en sus estudiantes prácticas comunicativas que les permitan desarrollar estas competencias en su vida académica.
- El tercer estadio tiene sus primeras manifestaciones durante la primera década del siglo XXI, cuando las universidades empiezan a prestar más atención a las deficiencias presentadas por los estudiantes en sus procesos de lectura y escritura y se inicia una serie de cursos ofrecidos en los planes de estudios, que hacen énfasis en la superación de esta dificultad.
- El cuarto estadio está en construcción y se trata del fenómeno que viven las universidades al consolidar todos sus esfuerzos en estrategias interdisciplinarias que les permitan a los estudiantes desde todos los escenarios consolidar procesos fuertes desde la episteme de lectura y escritura.

Desde la universidad y las políticas institucionales relacionadas con la escritura y su relación con las pruebas Saber Pro 2011, 2012 y 2013 se ha procurado establecer la relación de resultados en pruebas Saber Pro y las instituciones de educación superior (IES) que tienen políticas universitarias sobre los procesos de lectura y escritura y las que no las tienen. Como primer hallazgo se evidencia la falta de coherencia entre las políticas nacionales y las institucionales, ya que el gobierno nacional plantea políticas descentralizadas para los diferentes niveles de educación en Colombia, y es autonomía y potestad de las universidades reglamentarlas como políticas institucionales (Ley 30 de 1992, artículos 28 y 29):

La falta de articulación se puede observar claramente con el extenso número de investigaciones y trabajos que resaltan la problemática que se da cuando se interpone una visión de Estado y la visión institucional en función de la calidad en educación. De hecho, es la visión capitalista del Estado la que se critica por parte de la academia como manipuladora de lo que debería verdaderamente significar la calidad. Por ende, la academia reconoce que no se puede asegurar la calidad con pruebas estandarizadas que se basan en competencias que están en función de la productividad del país (Icfes, 2016).

Sumado a esto, en los procesos de alfabetización académica en lectura y escritura en las instituciones de educación superior “no se despliegan estrategias intencionales para que el estudiante haga búsqueda situada de la información y uso para la reelaboración o el acercamiento a la producción de nuevo conocimiento” (González, Salazar & Peña, 2015, p. 24). Por ello, las universidades deben incorporar políticas institucionales que permitan desde la episteme y la práctica profesional y pedagógica fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes universitarios para que los procesos investigativos en la educación superior den cuenta de los progresos en el fortalecimiento de estas competencias básicas, y que no sólo se aúnan esfuerzos con miras a los resultados que solamente den cuenta de una sola tipología textual: las pruebas Saber (González, Salazar & Peña, 2015).

Se debe llegar, a formar un lector y escritor activo de contenidos científicos y disciplinares desde la planificación asertiva de la academia y buena experticia del proceso lector para que defina las estrategias de lectura, supervise el proceso y evalúe los resultados obtenidos, porque muchas veces el proceso lector en el ámbito universitario no cumple con la planeación adecuada y se convierte en una “lectura superficial” que los estudiantes realizan, lo que impide un adecuado aprendizaje y adquisición de los conocimientos generales y específicos. La falta de una lectura comprensiva en el contexto de la academia universitaria hace que muchos estudiantes interpreten mal lo leído; esto genera errores en el procesamiento de la información y en los análisis posteriores para satisfacer adecuadamente el aprendizaje que se quiere alcanzar.

Desde la concepción sociocultural, el estudiante universitario debe entender y procesar los discursos propios de la disciplina que, al llegar a ser “un todo indivisible”, le permite identificar la práctica social y cómo desarrollarla a partir del uso de textos. Los procesos de lectura y escritura son destrezas letradas, insertadas y contextualizadas en experiencias sociales más profundas que a su vez están relacionadas con otras actividades y acciones no verbales. En la construcción de textos hay que tener presente la disciplina y las formas particulares de ésta como parte esencial del aprendizaje. Por esto no se puede considerar como un apéndice o complemento al proceso de aprendizaje autónomo del estudiante; hay que fortalecer destrezas para llegar a ser integral, de modo que no sólo se base en el saber disciplinar ni en lo formal o lingüístico, sino que sea una interacción entre la disciplina y las competencias en lectura y escritura. “Aprender a leer y escribir géneros discursivos exige dominar cómo se dicen las cosas, pero también qué se tiene, a quién, con qué propósito, cómo se argumenta y cómo se organiza el discurso” (Cassany & Morales, 2008, p. 35).

Finalmente, la evaluación de competencias lingüísticas y el saber disciplinar, a pesar de ser un ejercicio complejo, debe incluir los perfiles profesionales y ocupacionales, organizados con base en los conocimientos, destrezas, habilidades y conductas propias de la experticia disciplinar incluyendo el contexto y la parte social, con “instrumentos de medición que den cuenta de las demostraciones o evidencias de cada una de estas competencias, vistas desde una perspectiva integral” (Rodríguez, 2007, p. 152).

EXPERIENCIAS

Una mirada institucional a las pruebas

Ideas iniciales

El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en los estudiantes es un trabajo pedagógico que, tal como afirma Reyzabal (2012, p. 64), “requiere intencionalidad y sistematicidad educativa (incluso la experiencia como componente de competencias, en muchos casos adquirido fuera del sistema formal, exige contextualización y transferencia oportunas para que resulte viable su aplicación a situaciones nuevas)”. En este contexto, son significativos los procesos que en América Latina, y en particular en Colombia, se han realizado para adecuar normativa, currículo, estrategias y evaluaciones que impulsen en la educación superior la implementación del modelo de competencias y la competencia comunicativa (Núñez, 2016). En ese sentido, la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), ha implementado distintos procesos para impulsar el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes y la verificación de su desarrollo, en particular a partir de los resultados de una prueba interna y una prueba externa.

Prueba interna: Ceplec

Los estudiantes de los programas de pregrado ofrecidos por UNIMINUTO dentro de los dispositivos curriculares considerados para el desarrollo de las competencias comunicativas, ven de forma obligatoria el curso Comunicación Escrita y Procesos Lectores (Ceplec), donde se busca, “fortalecer la competencia comunicativa de los participantes del curso a través de la producción escrita, la lectura de diversos textos y la puesta en práctica de actuaciones orales en contextos auténticos de comunicación” (UNIMINUTO, 2015, p. 2).

En tal sentido, desde una perspectiva sociocultural y psicolingüística, el curso Ceplec asume la competencia en lectura y escritura mediante procesos de comprensión de textos escritos, usando técnicas de lectura que contribuyan a la interpretación de los contenidos, la producción de textos escritos de acuerdo con los propósitos comunicativos del contexto académico y el desarrollo de ambientes comunicativos que permitan potenciar el uso adecuado del lenguaje (UNIMINUTO, 2015).

Comunicación Escrita y Procesos Lectores (Ceplec)

Es un curso académico propuesto por la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) en el plan de estudios de los programas de pregrado, con la intención de propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes.

En esa dinámica, los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil que ofrece UNIMINUTO en la Vicerrectoría Regional Bogotá Sur, en los centros de operaciones de Ciudad Bolívar, Bosa, Kennedy y San Camilo, han venido desarrollando su nivel de competencia comunicativa a través de las actividades propuestas por los ocho módulos que componen el curso Ceplec: comunicación y lenguaje, sociedad de la comunicación e información, normas APA, lectura, escritura, tipología textual, oralidad y exposición. En la tabla 10 se presentan los resultados de la prueba Ceplec 2017.

Tabla 10. Resultados de la prueba Ceplec 2017

Centro de operación	Puntaje promedio obtenido en 2017			
	2017-40	2017-45	2017-50	Total
Ciudad Bolívar	2,88	3,34	3,72	3.31
Bosa	3,77	3,48	3,48	3,59
Kennedy	4,13	4,06	4,12	4,10
San Camilo	3,89	4,03	3,84	3,92
Total	3,66	3,72	3,79	3,87

Fuente: Datos pruebas CEPLC, coordinación Licenciatura en Pedagogía Infantil Vicerrectoría Regional Bogotá Sur

Al analizar el puntaje promedio obtenido por los estudiantes en el curso Ceplec durante 2017, presentados en la tabla 10, teniendo como referente los niveles y rangos de puntaje por módulo establecidos por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), detallados en la tabla 11, es posible concluir que los mejores desempeños se registran en el centro de operaciones Kennedy, seguido por los de San Camilo y Bosa, en contraste con el del centro de operaciones Ciudad Bolívar que, si bien registra una mejora en el puntaje del periodo 201750, en términos generales sigue siendo el más bajo de los cuatro centros.

De igual forma, siguiendo la información de la tabla 10, también es posible decir que el desempeño académico promedio de los estudiantes en la prueba Ceplec durante 2017 se ubica en los niveles 2 y 3, lo cual deja ver que, si bien se presenta un desarrollo de la competencia comunicativa que es adecuado, no es sobresaliente ya que se mantiene por debajo de los grados de comprensión que se requieren en el nivel 4 (Icfes, 2017).

Tabla 11. Niveles de desempeño - Rango de puntaje por módulo

Módulo	Nivel de desempeño 1	Nivel de desempeño 2	Nivel de desempeño 3	Nivel de desempeño 4
Comunicación escrita	0 - 125	126 - 155	156 - 190	191 - 300
Razonamiento cuantitativo	0 - 125	126 - 155	156 - 200	201 - 300
Lectura crítica	0 - 125	126 - 160	161 - 200	201 - 300
Competencias ciudadanas	0 - 125	126 - 160	161 - 200	201 - 300

Fuente: Tomado de Icfes (2017, p. 15)

Desempeño académico

Corresponde al conjunto de transformaciones que se dan en los estudiantes, no sólo en el aspecto cognoscitivo, sino también en las aptitudes, actitudes, competencias, ideales e intereses, a través del proceso enseñanza-aprendizaje que se evidencia en la manera como éstos se enfrentan en la cotidianidad a los retos que le impone su propia existencia y relación con los otros (Quintero & Orozco, 2013, p.101).

Pruebas externas: Saber Pro – Icfes

La prueba Saber Pro aplicada por el Icfes es el principal referente externo tenido en cuenta por UNIMINUTO y, en general, por las universidades colombianas, para conocer el nivel de competencia comunicativa que presentan los estudiantes de los programas ofrecidos. En esa dinámica, para valorar el desempeño comunicativo se tienen en cuenta dentro de las competencias genéricas los resultados obtenidos en el módulo de comunicación escrita y lectura crítica. Las competencias genéricas son transversales a todos los niveles educativos y a los énfasis y programas de formación, y representan una respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

El aprendizaje para toda la vida, la comprensión de contextos y situaciones que exige la toma de decisiones argumentada, las posibilidades de análisis y de crítica ante diversos enunciados, se han identificado como competencias que deben ser fuertemente desarrolladas ante el cambiante estado de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y el vertiginoso avance de los conocimientos sobre aquellos aspectos que demanda la sociedad de los futuros profesionales, universitarios, técnicos o tecnólogos (MEN, 2012, p.1).

Resultados por grupo de referencia

Uno de los puntos de partida más importante para analizar los resultados de la prueba Saber Pro es la consideración del puntaje obtenido por grupo de referencia. Esta clasificación, propuesta por el Icfes, reúne los programas académicos profesionales con características comunes, vistas desde las combinaciones que se pueden realizar con base en la evaluación de desempeño realizada en los módulos de competencias específicas (Icfes, 2017a).

Grupo de referencia

Elemento indispensable para conocer el desempeño de los estudiantes frente a programas académicos con características de formación semejantes, lo que permite implementar acciones que conduzcan al mejoramiento académico y a la reducción de brechas educativas. (Icfes, 2017a, p. 7).

En ese sentido, con la intención de explorar en los resultados de la prueba Saber Pro 2017 el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO Bogotá, es pertinente revisar en el grupo de referencia Educación, el puntaje obtenido en los módulos de competencia genérica: comunicación escrita y lectura crítica.

Resultados del módulo de comunicación escrita

Los resultados del módulo de comunicación escrita, alcanzados por los estudiantes que presentaron la prueba Saber Pro en 2017, son los más altos en comparación con el puntaje obtenido en las otras pruebas genéricas. En la tabla 12 se indican los puntajes en competencias genéricas en las pruebas Saber Pro 2017 en UNIMINUTO.

Tabla 12. Competencias genéricas del grupo de referencia Educación alcanzado por estudiantes de UNIMINUTO en la prueba Saber Pro 2017

Módulo	Total Evaluación Institución Grupo de referencia	Promedio Puntaje Global	Desviación Estándar Puntaje Global	Promedio Puntaje Prueba	Desviación Estándar puntaje Prueba
Competencias ciudadanas	2861	132	20	126	29
Comunicación escrita	2858	132	20	144	30
Inglés	2861	132	20	132	24
Lectura crítica	2861	132	20	135	27
Razonamiento cuantitativo	2861	132	20	128	23

Fuente: (Icfes, 2017b)

Módulo de comunicación escrita

Evalúa la competencia para comunicar ideas por escrito referidas a un tema dado. Los temas sobre los que se pide escribir son de dominio público y no requieren conocimientos especializados, de modo que todos los estudiantes pueden producir un texto al respecto. En cualquiera de ellos, el modo como se desarrolla el tema propuesto permite detectar distintos niveles de la competencia para comunicarse por escrito (Icfes, 2017c, p. 63).

Desde esa misma perspectiva, en la tabla 12 se deja ver que el desempeño de los estudiantes del área de educación se ubicó en la prueba Saber Pro 2017, por arriba del puntaje promedio global, pero en un margen muy cercano, lo cual sólo permite evidenciar un desempeño adecuado, no sobresaliente. En relación con la desviación estándar, los resultados permiten ver que se ubicó por arriba de la desviación estándar global, con un margen significativo de diez puntos. En esa dinámica, es posible concluir que, de acuerdo con los puntajes reportados en la tabla 2, en esta competencia específica los estudiantes se ubicaron en el nivel de desempeño 2.

Resultados del módulo de lectura crítica

Los resultados en el módulo de lectura crítica de los estudiantes de UNIMINUTO Bogotá, en la prueba Saber Pro 2017, son inferiores a los registrados en el módulo de comunicación escrita (tabla 13). En ese orden de ideas, es posible afirmar que el puntaje promedio de la prueba es muy próximo al puntaje promedio global, y guarda una diferencia de sólo tres puntos a favor del desempeño registrado por los estudiantes. En cuanto a la desviación estándar, los resultados permiten evidenciar que la desviación estándar del puntaje de la prueba está por arriba de la desviación estándar global, con una diferencia mínima de siete puntos.

Módulo de lectura crítica

Evalúa las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado (Icfes, 2017c, p. 18).

Visto así, el puntaje obtenido por los estudiantes del área de educación de UNIMINUTO se ubica en el nivel de desempeño 2, de acuerdo con la ponderación establecida por el Icfes (2017a), para la valoración de cada módulo de competencia genérica.

Resultados por niveles de desempeño

Otro valioso indicador para tener en cuenta al momento de estudiar los resultados de la prueba Saber Pro, es el nivel de desempeño obtenido por los estudiantes. En ese sentido, el Icfes, a través de la prueba Saber Pro, da a conocer una descripción del desempeño que dejan ver los estudiantes en cada módulo, a partir de cuatro niveles, del 1 al 4. Esta mirada no aplica para el módulo de inglés porque está alineado con el Marco Común Europeo (Icfes, 2017a). En la tabla 13 se presentan los niveles de desempeño.

Tabla 13. Descripción de los niveles de desempeño

Niveles	El estudiante promedio ubicado en este nivel...
4	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas en cada módulo del examen.
3	Muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para los módulos del examen. Este es el nivel esperado que todos o la gran mayoría de los estudiantes deberían alcanzar.
2	Supera las preguntas de menor complejidad de cada módulo del examen.
1	No supera las preguntas de menor complejidad de los módulos del examen.

Fuente: (Icfes, 2017a)

Cada nivel tiene características distintivas desde lo modular, donde se presenta la consideración específica de cada módulo; lo jerárquico, que deja ver un nivel de crecimiento progresivo; y lo inclusivo, que va de la mano con la característica anterior articulando la inclusión de un nivel de desempeño dentro de otro (Icfes, 2017a, p. 13).

Nivel de desempeño

Se establecieron con el objetivo de complementar el puntaje numérico que se otorga a los estudiantes. Consisten en una descripción cualitativa de las habilidades y conocimientos que podrían tener si se ubican en determinado nivel (Icfes, 2017d, p.16).

En ese orden de ideas, los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO Bogotá, en la prueba Saber Pro 2017 presentan una valoración de su nivel de desempeño, asociado en dos ID de programa académico, como se muestra en la tabla 14.

Tabla 14. Nivel de desempeño en la Licenciatura en Pedagogía Infantil Saber Pro 2017

ID	Módulo	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
2936	Comunicación escrita	14	47	29	10
	Lectura crítica	26	48	25	1
6262	Comunicación escrita	18	46	29	8
	Lectura crítica	41	44	15	1

Fuente: (Icfes, 2017e)

En ambos ID, detallados en la tabla 14, se logra apreciar que los módulos de comunicación escrita y lectura crítica presentan el puntaje más alto en el nivel 2 y el más bajo en el nivel 4.

A partir de tal consideración, acogiendo la descripción de los niveles de desempeño que propone el lcfes (2017a, p.13), es posible afirmar que la mayoría de los estudiantes, al ubicarse en el nivel 2, “supera las preguntas de menor complejidad de cada módulo del examen”, pero “no muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas en cada módulo del examen”. Esta situación resulta preocupante al tener en cuenta el trabajo que se desarrolla con el curso Cepec y los ejercicios de lectura y escritura académica que se desarrollan a lo largo del plan de estudios del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

La lectura y escritura en las pruebas de medición de competencias comunicativas y lingüísticas

Ideas iniciales

Los conocimientos de las ciencias y disciplinas que se enseñan en el ámbito universitario se articulan con un lenguaje específico y muchas veces técnico propio de cada saber. Dichos conocimientos se adquieren por lo general por medio de textos escritos. Las ciencias y disciplinas son contenidos conceptuales que necesariamente están relacionados con prácticas retóricas, discursivas y comunicacionales. Los textos escritos que contienen dichos conceptos son un canal de información con un lector que en el ámbito universitario se denomina estudiante, docente o investigador. Como señala Carlino (2005), el aprendizaje de cualquier ciencia o disciplina se realiza desde la lectura y la escritura de los textos que contienen dichos conocimientos.

La lectura, una competencia lingüística para el aprendizaje

Un lector activo de contenidos científicos y disciplinares debe ser planificado con el proceso correspondiente: define estrategias de lectura, supervisa el proceso y evalúa los resultados obtenidos. Muchas veces dicho proceso lector en el ámbito universitario no cumple con la planeación adecuada y se convierte en una “lectura superficial”, lo cual les impide a los estudiantes un adecuado aprendizaje y adquisición de los conocimientos tanto generales como específicos. En tal sentido, en el quehacer académico de las universidades se requiere la lectura y escritura para el procesamiento de los textos académicos, en el que el aprendizaje necesita altos grados de elaboración y conceptualización que los estudiantes pueden lograr al desarrollar procesos de lectura comprensiva que involucran el uso de sus destrezas cognitivas (Cassany, 2006).

La falta de una lectura comprensiva en el contexto de la academia universitaria hace que muchos estudiantes interpreten mal lo leído. Esto genera errores en el procesamiento de la información y en los análisis que posteriormente se deben hacer para satisfacer adecuadamente el aprendizaje de conocimientos.

Lectura comprensiva

Vista desde una perspectiva psicolingüística, este tipo de lectura comprende procesos de alto nivel que la diferencia de procesos de bajo nivel (decodificación lectora) y nivel medio (procesos léxicos), lo que implica el ejercicio de procesos sintácticos, semánticos, memoria operativa y procesos inferenciales (Canales, 2008).

Frente a esta situación, es importante que las universidades realicen constantes pruebas diagnósticas en los estudiantes y procesos de revisión curricular en las asignaturas que les permita hacer las reformas educativas convenientes para efectivamente garantizar el desarrollo de competencias lingüísticas (lectura y escritura) como parte del ejercicio académico que se debe desarrollar para un aprendizaje significativo y crítico en la educación superior.

Sin lugar a dudas, la competencia en lectura pone en acción procesos cognitivos y metacognitivos claves para el aprendizaje autónomo del estudiante durante y después de su formación académica profesional. La lectura significa un proceso de interacción mutua entre un lector y un contenido escrito o visual. Dicha interacción implica una participación activa de un “lector activo” capaz de construir nuevos significados a partir de la información dada en el texto escrito, orientados a una finalidad de aprendizaje de contenidos teórico-prácticos. En tal sentido, leer dimensiona un ejercicio que, de la mano de la cognición, tiene en cuenta elementos socioculturales y la puesta en marcha del proceso lectoescritor (Cassany, 2006).

Para un adecuado proceso de lectura de textos se necesita un nivel alto de “comprensión” de la información que el autor del texto pretende comunicar. No se trata solamente de un proceso mecánico de identificación de palabras u oraciones; el objetivo de una lectura comprensiva es identificar de manera reflexiva el mensaje del autor y generar un diálogo crítico con el manuscrito. En este sentido, las competencias comunicacionales dependen de una efectiva lectura comprensiva y una escritura efectiva para el logro de un aprendizaje adecuado de los conocimientos disciplinares y el desarrollo de un pensamiento lógico y crítico.

Puede definirse la competencia en lectura como un proceso de comprensión de textos, principalmente escritos, cuyo objetivo es la adquisición de conocimiento y la generación de otro nuevo desde una perspectiva crítica. Según el informe del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación de España (2011), en relación con las pruebas PISA se indica que “La competencia lectora es la comprensión, el uso, la reflexión y el compromiso con los textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y potenciar, y participar en la sociedad”.

A partir del año 2000 (cada tres años), desde la educación básica se aplican las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE a escala internacional, para evaluar las

competencias de los estudiantes de la educación básica en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias naturales. Actualmente, PISA constituye un indicador fundamental para conocer los niveles de lectura de los estudiantes y permite al mismo tiempo realizar acciones de articulación en el currículo escolar y el currículo universitario para fortalecer la competencia lectora en los procesos educativos, tanto en la educación básica como en la superior. Como manifiestan los investigadores Pérez y Rodríguez (2013, p. 139).

...leer, escribir, hablar, son prácticas que en la universidad cumplen una función epistémica (Olson, 1998), es decir, están ligadas a las formas de conocer y aprender en un campo disciplinar específico, lo que implica además del dominio de una estructura de conceptos de la disciplina, la participación en una comunidad académica, unas prácticas particulares (modos de investigar, de publicar, de validar el conocimiento) y el dominio de unos géneros discursivos, también específicos.

A escala universitaria, la reestructuración en el marco del desarrollo de la competencia lectora radica en los siguientes aspectos de mejora:

1. Comprensión lectora: palabras y texto

Una adecuada comprensión lectora requiere la identificación y los significados de las palabras que contiene un texto escrito. Se trata de una "lectura preliminar" del texto con la que se logra identificar palabras, estructura y fuentes de aclaración como las notas al pie de página. El paso siguiente es la realización de una "lectura identificatoria", en la que se procede a hacer subrayados en el texto, notas aclaratorias o de reflexión por parte del lector, puesto que para una adecuada comprensión lectora es esencial un proceso de interacción entre el material textual y el lector para procesar y dar significado a la información aprendida.

Al poner en práctica la competencia lectora se usan múltiples competencias cognitivas básicas como la decodificación, la estructuración textual y la metacognición. Como indica Solé (1998, p. 18):

Para leer necesitamos, simultáneamente, utilizar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba.

Una adecuada conducción del proceso lector en los estudiantes universitarios conlleva un exitoso aprendizaje y el desarrollo de habilidades que fortalecen en los estudiantes el autoaprendizaje (aprender a aprender).

2. Los textos electrónicos: palabras e imágenes

Con el auge mundial de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y su participación en el ámbito educativo, el estudiante universitario del siglo XXI debe dar legitimidad al uso de textos electrónicos para los respectivos procesos de aprendizaje y formación.

En la actualidad, el texto electrónico forma parte de las rutinas académicas de las instituciones universitarias cuando se leen artículos, libros, trabajos de grado, informes de investigación, entre otros. Por otra parte, la lectura de textos electrónicos lleva al uso de herramientas intrínsecas de navegación en internet como íconos, barras de desplazamiento, pestañas, menús, enlaces, etc. La digitalización de los contenidos textuales le impone a la universidad actual el reto de repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la articulación de la competencia lectora en una educación digital propia de la sociedad del conocimiento.

En realidad, las diferencias entre un texto impreso y uno digital son mínimas. En ambos se conservan aspectos sustanciales como: tablas de contenido, índices, capítulos, secciones, encabezados, pies de página, notal al pie, etc. Tanto con los textos físicos como los electrónicos el estudiante puede desarrollar procesos de aprendizaje y sobre todo de autoaprendizaje. Finalmente, un texto escrito (físico o digital) es un medio que contribuye de manera decisiva al proceso de aprendizaje y permite la construcción de nuevos conocimientos.

El proceso lector y la composición escrita

El proceso lector comprende dos características:

1. Acercamiento del contenido primario del texto en donde se obtiene, recopila y resume la información.
2. Comprensión del contenido subyacente en donde se analiza, interpreta, reflexiona y procesa la información.

La segunda característica corresponde a la “interpretación de textos” que significa la construcción de significados que conlleva el desarrollo de inferencias con las secciones del texto escrito. Dicha “interpretación de textos” está ligada a procesos de lectura-escritura en cuanto aumenta el grado de “interpretación” en la medida en que se realiza composición escrita. En este sentido, es fundamental que los docentes, para el caso de la academia universitaria, promuevan en los estudiantes la competencia de lectura y escritura que les permita realizar composición de textos como parte del proceso de aprendizaje y comprensión de textos escritos. Como señalan Goyes y Klein (2012, pp. 6-7):

La escritura es un lenguaje creado por el hombre para comunicar ideas por medio de signos convencionales y visibles que traspasan el tiempo y el espacio. Es un sistema de comunicación independiente que se debe aprender; por ello, el proceso de adquisición del código escrito es complejo y requiere desarrollar habilidades propias de la escritura para poder comunicarse. Desde esta perspectiva, la escritura reestructura la conciencia, como dice Ong, porque es un proceso propio del pensamiento. Es una actividad compleja que no podemos semejarla sólo con la redacción, sino ante todo entenderla como un proceso cognitivo. Vásquez Rodríguez (2000) afirma que escribir “es poner afuera nuestro pensamiento”, es “exponer nuestro yo”, en otras palabras, es hacer evidente nuestra subjetividad, pues la escritura refleja las estructuras de pensamiento que poseemos y a través de ella es posible reconocernos.

El fomento de la competencia de escritura hace de los estudiantes “escritores expertos” que tienen la capacidad de “interpretar” un texto y transformarlo en una composición escrita imprimiendo reflexiones críticas propias de una profunda interiorización y análisis de la información. La capacidad de generar producción escrita en los estudiantes es un ejercicio que se debe desarrollar desde la praxis pedagógica y de manera transversal a todo el currículo. El objetivo no es crear cursos específicos de lectura y producción escrita. Se trata de promover la competencia lectora y escritora durante todo el proceso formativo del estudiante. Como afirman González y Vega (2013):

En la actualidad, todas las universidades que han superado el proceso de acreditación en Colombia desarrollan cátedras relacionadas con la preparación de los estudiantes para leer y escribir en la universidad, desde diferentes enfoques. Con los nombres de “Técnicas de la comunicación”, “Competencia comunicativa”, “Español”, “Lectoescritura”, “Taller de lenguaje” o “Módulo de lectura y escritura”, se programan múltiples cursos cuyos propósitos oscilan entre el fortalecimiento de las capacidades investigativas de los estudiantes, el mejoramiento de la competencia discursiva y la recurrente focalización de aspectos morfosintácticos. No obstante, resulta positivo que hoy día se trascienda lo instrumental, puesto que la insistencia en las técnicas podría alentar prácticas como la que advierte Russell (1995, p. 199) cuando afirma que “Tratar de enseñar a los estudiantes a que mejoren su escritura tomando un curso general de escritura es como enseñar a las personas a jugar *ping-pong*, *voleibol*, *basquetbol*, *hockey sobre cèsped*, etcétera, asistiendo a un curso para usar la pelota en general”.

Tabla 15. Tareas de la competencia lectora y escritora

Contenido primario Lectura (Reproducir conocimiento)	Contenido subyacente Lectura-escritura (Transformar el conocimiento)
Obtener	Interpretar
Recopilar	Componer
Integrar	Redactar
Relacionar	Evaluar

Fuente: Elaboración propia, 2018

Las tareas que determinan la competencia lectora-escritora se presentan en la tabla 15. La realización efectiva de la competencia lectora-escritora depende de la relación activa que tengan los estudiantes universitarios con el material académico (textos escritos) y los conocimientos previos que poseen para lograr de esta manera un “procesamiento generativo” o, en otras palabras, de producción escrita creativa y crítica. Como indican Camps y Castello (2013, p. 24):

Un primer foco de interés y de problematización lo constituye la definición de la propia expresión escritura académica. Una primera respuesta relativamente fácil implicaría considerar que la escritura académica incluye todas las prácticas de escritura que se producen y tienen sentido en el contexto

académico. Sin embargo, resulta evidente que existen prácticas de escritura que, o bien se producen en la academia, pero aspiran a ser leídas fuera de la misma (recomendaciones, textos divulgativos), o bien tienen finalidades diferentes en los contextos académico y científico profesionales (tesis, artículos de investigación). Por lo tanto, no todos los textos que se escriben en la universidad comparten finalidades ni responden a las mismas situaciones académicas.

En el proceso de composición escrita es necesaria la interacción del conocimiento reflexivo obtenido con la lectura crítica del texto escrito y los conocimientos dados desde la experiencia y la formación académica. Dicha interacción permite la construcción de estructuras nuevas de conocimiento, lo cual lleva de un “procedimiento reproductivo” de la lectura a un “procedimiento comprensivo” con la redacción de textos. En la tabla 16 se presenta el procedimiento de lectura de textos académicos que conduce a la producción escrita.

Tabla 16. Procedimiento de lectura para la producción de textos escritos

Procedimiento	Tarea	Escrito
Sacar ideas	Realizar una lectura preliminar que permite identificar la estructura, componentes e ideas básicas del texto escrito.	Ficha bibliográfica
Temas de interés	Seleccionar ideas y argumentos importantes que evidencian el texto.	RAE
Preguntas	Realizar preguntas al texto que evidencien una actitud reflexiva del lector con el escrito.	Documento escrito preliminar
Conceptos claves	Extraer los argumentos sólidos del escrito e interpretarlos.	Redacción definitiva del documento escrito

Fuente: Elaboración propia, 2018

La realización de una lectura reflexiva de textos académicos constituye un paso fundamental para la transformación del conocimiento, que a su vez conduce al pensamiento comprensivo y reflexivo. La “comprensión” en el marco de la competencia lectura-escritura corresponde a la capacidad que tiene un estudiante universitario para aplicar el conocimiento en múltiples escenarios de producción escrita. Por esta razón, como indica Martha Andrade (2009, p. 299):

La escritura como eje didáctico transversal y transdisciplinario para cualquier universitario, permite evidenciar el proceso de aprendizaje, las reflexiones, los cuestionamientos y las nuevas propuestas que plantean los discentes a la hora de manifestar sus avances en el conocimiento; en el momento de organizar las ideas y plasmarlas en un papel o una pantalla. Así, la escritura entra a formar parte de la triada lectura-escritura-educación y se urde de manera inseparable al sistema de formación de los estudiantes; porque sin negar el papel que cumplen y deben cumplir hoy en día los medios audiovisuales e informáticos en el proceso educativo, la lectura y la escritura todavía son los recursos didácticos más utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la praxis pedagógica, desde el papel que tiene el docente universitario como facilitador del proceso de formación en la competencia comunicativa, se deben realizar tres fases en la formación de lectura y escritura en el estudiante:

1. Identificación de palabras claves y frases sustanciales.
2. Elaboración de un texto base o representación del texto donde se evidencien conexiones lógicas entre argumentos e ideas.
3. Integración de argumentos relevantes para la producción de textos escritos definitivos.

Puede afirmarse, a manera de conclusión, que en la educación universitaria es obligatorio el uso de textos académicos y el fomento de lectura crítica dirigida a la producción escrita. Se debe dar el salto de “aprender a leer” a “leer para aprender”, como manifiesta Luis Cárdenas (2013, p. 140):

El aprendizaje de la lectura y la escritura de textos académicos o científicos es una tarea relevante que requiere esfuerzo, tiempo y práctica y que no ocurre de manera natural. Cassany y Morales (2008, p. 54) consideran que “el lugar donde se dan estos aprendizajes es la universidad, aunque no siempre se desarrolle de manera formal, explícita y organizada y aunque no todos los docentes ni los propios estudiantes sean conscientes de ello”. En consecuencia, leer y escribir son herramientas de trabajo para muchos profesionales en las comunidades letradas en que vivimos. Suele pensarse que donde se aprende a comprender y producir los géneros científicos propios de cada comunidad discursiva es en la universidad. En las cátedras universitarias es donde se enseña a procesar los textos que se usan en cada especialidad, al mismo tiempo que se aprenden sus fundamentos, objetivos, métodos y procedimientos.

Dicho tránsito significa aprovechar las estrategias de comprensión lectora para que el estudiante universitario capte un texto escrito en profundidad, aprenda a aprender y fortalezca la habilidad comunicativa durante y después de su proceso académico universitario.

Las pruebas por grupo de referencia: estado comparativo

Con base en el puntaje de cada uno de los grupos de referencia expuestos por el Icfes (2017b), en los resultados agregados por competencia genérica en la prueba Saber Pro 2017, es posible hacer una contrastación de los puntajes obtenidos por la UNIMINUTO. En ese sentido, es posible mirar los puntajes del módulo de competencia en comunicación escrita y lectura crítica en el grupo de referencia Educación, en relación con los grupos de referencia Administración y afines, Ciencias agropecuarias, Ciencias sociales, Comunicación, periodismo y publicidad, Contaduría y afines, Humanidades, Ingenierías y Psicología. En la tabla 17 se presentan los puntajes por grupo de referencia de UNIMINUTO en la Prueba Saber Pro 2017.

Tabla 17. Puntaje por grupo de referencia de UNIMINUTO en la Prueba Saber Pro 2017

Resultado global	Educación		Administración y afines		Ciencias agropecuarias		Ciencias sociales		Comunicación, periodismo y publicidad		Contaduría y afines		Humanidades		Ingenierías		Psicología				
Grupo de referencia	Ciudadana	C. Escrita	Inglés	L. Crítica	R. Cuantitativo	Ciudadana	C. Escrita	Inglés	L. Crítica	R. Cuantitativo	Ciudadana	C. Escrita	Inglés	L. Crítica	R. Cuantitativo	Ciudadana	C. Escrita	Inglés	L. Crítica	R. Cuantitativo	
Competencia genérica																					
Desviación Estándar Puntaje prueba	29	30	24	27	23	27	28	22	25	24	31	30	26	30	19	27	32	32	23	26	23
Promedio puntaje prueba	126	144	132	135	128	129	145	132	135	137	148	146	150	155	156	141	154	136	147	147	133
Desviación Estándar Puntaje global	20	20	20	20	20	18	18	18	18	18	19	19	19	19	20	19	19	19	19	19	19
Promedio Puntaje global	132	132	132	132	132	134	134	134	134	134	151	151	151	151	151	140	140	140	140	140	138
Total evaluación institución grupo de referencia	2861	2858	2861	2861	2861	6784	6777	6784	6784	6784	30	30	30	30	30	612	612	612	612	612	2642

Fuente: (Icfes, 2017b)

Al contrastar los grupos de referencia, teniendo como punto de partida los resultados presentados en el módulo Comunicación escrita y comunicación, es posible hacer las siguientes afirmaciones:

1. El promedio del puntaje global obtenido en el grupo de referencia Educación (132 puntos), es el más bajo de todos los grupos de referencia, seguido por los de Administración y afines (134 puntos) y Psicología (138 puntos). El puntaje más alto se deja ver en el grupo de referencia, Humanidades (162 puntos).
2. La diferencia entre el promedio del puntaje global más bajo (Educación, 132 puntos) y el más alto (Humanidades, 162 puntos), es de 30 puntos.

Promedio del puntaje global

El promedio del puntaje global de una institución es el más representativo de los estudiantes con resultados publicados en el examen Saber Pro (figura 1). Se obtiene a partir del promedio simple de los puntajes obtenidos en los módulos de competencias genéricas (Icfes, 2017a, p. 10).

1. La desviación estándar del puntaje global, presentada en los módulos Comunicación escrita y Lectura crítica en el grupo de referencia Educación (20 puntos), es similar a la de los grupos de referencia Comunicación, periodismo y publicidad (20 puntos), e Ingenierías (20 puntos), y es mayor a la registrada en Administración y afines (18 puntos), y contaduría y afines (18 puntos).

En ese sentido, se registra una mayor heterogeneidad en el puntaje del resultado obtenido por UNIMINUTO, en los grupos de referencia Educación, Comunicación, periodismo y publicidad, e Ingenierías, en comparación con la desviación de los otros grupos de referencia.

Desviación estándar del promedio del puntaje global

La desviación estándar es una medida de dispersión que muestra qué tan lejos se encuentra la distribución de los resultados del promedio del puntaje global. Si es pequeña, significa que su heterogeneidad es baja, por tanto, los resultados de los estudiantes de la institución son similares; pero si la desviación es alta, significa que existe mayor heterogeneidad, lo cual implica que mientras un número de estudiantes de la institución obtuvo puntajes muy altos, los de otros estuvieron muy bajos (Icfes, 2017a, p.12).

1. El promedio del puntaje de prueba en el módulo Comunicación escrita se encuentra en el grupo de referencia Educación (144), seguido por Administración y afines (145), Ingeniería (147), y Contaduría y afines (147). El mejor puntaje se registró en el grupo de referencia Humanidades (187).
2. La diferencia en el promedio del puntaje de prueba en el módulo Comunicación escrita, entre el grupo de referencia más bajo (Educación, 144) y el más alto (Humanidades, 187), es de 43 puntos.
3. El promedio del puntaje de prueba en el módulo Comunicación escrita, en el grupo de referencia Educación se ubicó por debajo de la media, fijada por el Icfes en el examen 2016-2 en 150 puntos (Icfes, 2017a).
4. El promedio del puntaje de prueba más bajo en el módulo Lectura crítica se presenta en los grupos de referencia Educación (135) y Administración y afines (135), seguidos por Contaduría y afines (136) y Psicología (141). El mejor puntaje se presentó en el grupo de referencia de Humanidades (173).
5. La diferencia en el promedio de puntaje de prueba en el módulo de Lectura crítica, entre el grupo de referencia más bajo (Educación, 135; Administración y afines, 135) y el más alto (Humanidades, 173), es de 38 puntos.
6. El promedio de puntaje de prueba en el módulo Lectura crítica, en el grupo de referencia Educación, se ubicó por debajo de la media, fijada por el Icfes en el examen 2016-2 en 150 puntos (Icfes, 2017a).

Puntaje promedio

El puntaje promedio corresponde al resultado más representativo obtenido por los estudiantes en cada módulo de competencias genéricas y se encuentra expresado en una escala de 0 a 300 (Icfes, 2017a, p.12).

7. La desviación estándar del puntaje de prueba en el módulo Comunicación escrita, del grupo de referencia Educación (30 puntos), es superior a la presentada en el grupo de referencia Administración y afines (28 puntos), Contaduría y afines (29 puntos), y Psicología (29 puntos), pero se ubica por debajo de la registrada en el grupo de referencia Humanidades (34 puntos) y Ciencias sociales (32 puntos).

En ese sentido, la heterogeneidad en los resultados obtenidos por los estudiantes en el módulo Comunicación escrita, en el módulo de referencia Educación, concuerda con la desviación presentada por el Icfes en la prueba 2016-2, la cual se fijó en 30 puntos (Icfes, 2017a).

8. La desviación estándar del puntaje de prueba en el módulo Lectura crítica, del grupo de referencia Educación (27 puntos), es superior a la presentada en el grupo de referencia Administración y afines (25 puntos), Contaduría y afines (25 puntos), y Humanidades (26 puntos). Pero más baja que los puntajes que se presentaron en los grupos de referencia Ciencias agropecuarias (30 puntos), y Comunicación, periodismo y publicidad (29 puntos).

En ese sentido, la heterogeneidad en los resultados obtenidos por los estudiantes en el módulo Lectura crítica, en el grupo de referencia Educación, está por debajo de la desviación presentada por el Icfes en la prueba 2016-2, la cual se fijó en 30 puntos (Icfes, 2017a).

Desviación estándar del puntaje promedio

La desviación estándar es una medida de dispersión de los datos que muestra qué tan lejos se encuentra la distribución de los resultados en cada módulo de competencia genérica (Icfes, 2017a, p.13).

Competencias comunicativas y lingüísticas en el sistema universitario nacional e internacional

Ideas iniciales

En los actuales sistemas educativos universitarios a escala nacional e internacional se usan “técnicas” para desarrollar “competencias” en los estudiantes universitarios. La dicotomía que existe en el gremio docente frente al uso de “métodos” y “técnicas” en el proceso de aprendizaje tiende a

desvirtuar la importancia que tiene la educación en competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes. Como señalan Ferreiro y Taberosky (según Raimers & Jacobs, 2009, p. 38), "...la confusión entre método de enseñanza y un proceso de enseñanza conlleva una conclusión que no aceptamos: que el éxito en el aprendizaje se atribuye al método y no al aprendiz".

Experiencias de aprendizaje en competencias comunicativas y lingüísticas

En los procesos de aprendizaje actuales es fundamental que el estudiante "aprenda a aprender", que significa poner en acción conocimientos y habilidades adquiridos en determinadas situaciones o contextos prácticos o teóricos. Cuando el profesor enseña una "técnica" determinada a un estudiante, le enseña implícitamente una "competencia" que le permitirá ser autosuficiente en un proceso de aprendizaje posterior e individual (sin acompañamiento del profesor o tutor).

Aprendizaje académico

Corresponde a un proceso donde se adquieren conocimientos, habilidades y valores por medio de la interacción entre una persona que enseña (docente) y una persona que aprende (estudiante) por medio del estudio de contenidos teóricos y actividades prácticas. El aprendizaje académico está relacionado con el ámbito de la educación (básica y superior) y forma parte del proceso de formación de los seres humanos para su efectivo desarrollo personal y social.

En este aspecto se debe distinguir entre *conocimiento procedimental* (que requiere el uso de una técnica) y *conocimiento estratégico* (correspondiente al momento o tiempo en que se aplica el conocimiento). Comprender dicha distinción es importante puesto que el estudiante frente a una situación concreta de "aprendizaje autónomo" y al poner en práctica una *competencia* que ha desarrollado, usa de forma mecánica procedimientos de aprendizaje y hace uso de dicho conocimiento de manera estratégica para la consecución del objetivo de aprendizaje el cual está asociado a distintas actividades de orden académico con la lectura, escritura, etc. Por lo general, en el contexto académico se presenta una confusión con respecto a conceptos como:

- Procedimientos de aprendizaje
- Habilidades cognitivas
- Técnicas de estudio

Se usan dichos conceptos de una manera poco apropiada y sin corresponder a la realidad concreta que determina el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la tabla 18 se define cada uno de estos conceptos.

Tabla 18. Definición de procedimientos de aprendizaje, habilidades cognitivas y técnicas de estudio

Concepto	Definición	Ejemplo
Procedimientos de aprendizaje	Corresponden al conjunto de acciones ordenadas orientadas al logro de un objetivo concreto de aprendizaje.	Elaboración de resúmenes, esquemas, dibujos o cuadro sinópticos.
Habilidades cognitivas	Se refiere a la capacidad y disposición natural que tiene el ser humano para desarrollar un aprendizaje determinado.	Hablar, caminar, razonar.
Técnicas de estudio	Hace referencia a la utilización de determinadas técnicas de forma mecánica que facilitan el aprendizaje.	Subrayar los textos, tomar apuntes, elaborar fichas memorísticas.

Fuente: Elaboración propia, 2018

Es importante aclarar que mientras una técnica es una actividad concreta que un estudiante realiza cuando aprende, como repetir, subrayar, etc., una estrategia es una guía de acciones que el estudiante elige de manera autónoma para lograr el objetivo de aprendizaje. Para el desarrollo de un aprendizaje estratégico se requiere el uso de determinadas “competencias” que el estudiante viene desarrollando a lo largo de la formación académica, fundamentado desde un “currículo” y una “praxis pedagógica” en el aula, con la orientación de un docente experto. En el momento de accionar una “competencia” determinada, el estudiante se enfrenta a dos situaciones:

1. Generar un diálogo consigo mismo en relación con el procedimiento por utilizar y la toma de decisión para solucionar el problema o adquirir nuevo conocimiento.
2. Verificar su propio proceso de aprendizaje por medio de una planeación inicial (qué y cómo lo va hacer), realizar la tarea de forma controlada (curso de acción y cambios).
3. Evaluar su propio proceso de aprendizaje en el cual el estudiante mide el grado de satisfacción frente a los resultados obtenidos.

Como indica Monereo (1999, p. 12), el logro efectivo de una competencia en un aprendizaje autónomo y estratégico radica en la planificación y en los fines (objetivos de aprendizaje) que se persiguen:

La calidad del aprendizaje no depende tanto de un supuesto coeficiente intelectual, ni del dominio de un buen conjunto de técnicas y métodos para estudiar con provecho, sino de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar con los medios adecuados dicha situación.

De igual manera, para garantizar la calidad del aprendizaje se debe alinear las “competencias” con las “estrategias de aprendizaje”, las cuales se clasifican en tres clases, como se presenta en la tabla 19.

Tabla 19. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Estrategias	Definición
Cognitivas	Se refieren a la inclusión del nuevo conocimiento con el conocimiento dado.
Metacognitivas	Corresponde a la planificación, control y evaluación que el estudiante hace frente a una tarea de aprendizaje.
Afectivas y emocionales	Hace alusión a las metas que establece el estudiante en relación con sus éxitos y fracasos, teniendo en cuenta la autoestima e incentivos para el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Dichas estrategias cobran importancia en la medida en que sean efectivas para el aprendizaje del estudiante y le contribuyan en la obtención de los objetivos del proceso educativo. La “praxis pedagógica” ha demostrado que se deben enseñar a los estudiantes métodos y técnicas estratégicos que le permitan tener la capacidad (competencia) de actuar de manera autónoma para lograr los objetivos de aprendizaje conforme a las características y circunstancias de la tarea o actividad por realizar.

Praxis pedagógica

El término fue desarrollado con mayor profundidad por Paulo Freire (1921-9997), haciendo alusión al ejercicio dialéctico entre la “teoría” y la “práctica” que desde un proceso pedagógico corresponde al “pensar” y “hacer” en términos de aprendizaje por parte del estudiante. En este sentido, la praxis pedagógica en el escenario educativo es donde la teoría se convierte en práctica y las ideas pasan a ser la experiencia del estudiante.

El conocimiento estratégico está relacionado con las competencias básicas que desde la academia universitaria se deben desarrollar (cognitivas, comunicacionales, lógico-numéricas, informacionales e interpersonales) en cuanto se constituye en un conocimiento *declarativo* (se sabe lo que se conoce), *procedimental* (se sabe cómo se conoce) y *condicional* (se sabe cuándo y cómo se utiliza el conocimiento).

El logro del aprendizaje en el estudiante radica en parte en la interacción que realice de las competencias y estrategias de aprendizaje con respecto a la escogencia de las más adecuadas en cuanto a los contenidos (datos, conceptos, etc.) y en las condiciones para dicho aprendizaje (tiempos, recursos, etc.). En la tabla 20 se presentan las competencias que se desarrollan en la academia universitaria en relación con las estrategias de aprendizaje.

Tabla 20. Competencias y estrategias de aprendizaje

COMPETENCIAS BÁSICAS (Estrategias metacognitivas)	COMPETENCIAS ACADÉMICAS (Estrategias cognitivas)	COMPETENCIAS LABORALES (Estrategias afectivas-emocionales)
Cognitivas	Matemáticas	Laborales básicas
Comunicaciones-lingüísticas	Científicas	Laborales genéricas
Lógico-numéricas	Socio-históricas	Laborales específicas
Informacionales	Ecológicas	
Interpersonales	Tecnológicas	

Fuente: Elaboración propia, 2018

El verdadero aprendizaje requiere el desarrollo de competencias y la puesta en marcha de conocimientos prácticos que le permitan al estudiante tener una actitud reflexiva y concebir el proceso de aprendizaje como algo que es activo, significativo y contextualizado. La práctica reflexiva que hace el estudiante desde las competencias desarrolladas en su proceso de formación fortalece la autonomía y el autoaprendizaje (aprender a aprender).

Práctica reflexiva

Desde un contexto educativo y extrapolable en el estudiante corresponde a una metodología de formación donde los elementos base del aprendizaje son las propias experiencias que tiene el estudiante y al mismo tiempo la reflexión que hace de su propia práctica. La práctica reflexiva le permite al estudiante realizar una autoevaluación de desempeño en procesos de autoaprendizaje que requieren actitudes de análisis, pensamiento, meditación y crítica.

El reto de la educación universitaria en la actual sociedad del conocimiento consiste en promover desde la “praxis pedagógica” el autoaprendizaje en los estudiantes para disponer de las competencias (básicas, académicas y laborales) y de las herramientas intelectuales que permitan el desarrollo de procesos de aprendizajes posteriores, continuos y multicontextuales para el logro de determinados objetivos de aprendizaje.

Centros, programas y planes para desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas en los estudiantes universitarios

El desarrollo de competencias en lectura y escritura en las universidades ha cobrado importancia en los últimos años debido a la necesidad de generar cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lograr en la educación superior altos estándares de “alfabetización académica” en los estudiantes y

docentes. Lo anterior ha llevado a la formulación de metodologías y perspectivas teóricas desarrolladas a través de investigaciones realizadas en las universidades con el propósito de superar la crisis de “alfabetización académica” que desde la práctica educativa universitaria se ha identificado como un “déficit de lectura y escritura” que dificulta el adecuado procesamiento de información y desarrollo de conocimiento genéricos y específicos en cada área de estudio.

En Inglaterra, a finales de los años setenta se desarrolló el movimiento “Lenguaje a través del currículum” (LAC), que posteriormente se denominó “Escritura a través del currículum” (WAC). Con la extensión del movimiento WAC en Estados Unidos, se desarrollaron dos variantes: 1. Práctica “Escribir para aprender” y 2. Teórica “Escribir en las disciplinas”, que designaron genéricamente como cognitiva y retórica. Como indican Marinkovich y Morán (1998, p. 3):

El enfoque “escribir para aprender”, centrado en el aprendiente y su referente social, se sustenta en teorías cognitivas, culturales y de desarrollo ético, como también en teorías acerca de la lectura y la escritura. Proporciona un espacio donde se aprende a escribir como sujeto del discurso, posibilitando la práctica de una integración de sí mismo con la disciplina. El enfoque “escribir en las disciplinas” complementa el “escribir para aprender”, ya que refuerza la integración a la disciplina, proporcionando un cuerpo de instrucción explícita de cómo el sujeto debe escribirse a sí mismo para producir una prosa que refleje los discursos de otros sujetos productores de textos.

El movimiento WAC forma parte de una estrategia de aprendizaje en educación superior que tiene como finalidad que el estudiante universitario aprenda en la medida en que interactúa de manera directa con los contenidos de la asignatura y los apropia cuando realiza “escritos” referentes a dicho campo disciplinar. La necesidad de dicha estrategia se sustenta en dos razones prioritarias para el adecuado desarrollo académico en la educación superior:

1. Un campo disciplinar es por esencia un espacio discursivo, retórico y conceptual.
2. Leer y escribir son habilidades fundamentales para la adecuada apropiación del discurso y contenido de un campo disciplinar.

Una lectura comprensiva y una escritura argumentativa se constituyen en herramientas comunicacionales que facilitan el estudio disciplinar y fortalecen prácticas educativas propias de las universidades materializadas en documentos escritos como trabajos de grado, informes de investigación y manuscritos temáticos. En este sentido, como afirma Carlino (2005, p. 13), la alfabetización académica representa un, “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”.

El concepto de “alfabetización académica” se formaliza en la medida en que se desarrollan competencias lingüísticas y comunicativas en la academia universitaria, donde saber leer y escribir son acciones educativas necesarias para adquirir, procesar y comunicar el conocimiento. En la educación

superior, el conocimiento se caracteriza por ser *heterogéneo*, debido a la diversidad de programas académicos, lo cual favorece que la universidad sea el espacio propicio para la producción, divulgación y circulación del conocimiento (investigación).

La “enseñanza y aprendizaje” en la academia universitaria requiere sujetos activos (estudiantes y docentes) que operacionalicen la lectura y escritura orientada a la apropiación de conocimientos disciplinares, en donde es determinante la elaboración de constructos cognitivos por medio de la comprensión y producción textual para garantizar un adecuado aprendizaje significativo desde la educación universitaria.

Aprendizaje significativo

Concepto acuñado por David Ausubel (1918-2008), para quien el aprendizaje es un proceso de operaciones cognitivas entre un sujeto (estudiante / marco conceptual) y una realidad (físico / teórica) por medio de los cuales el sujeto (estudiante) reajusta y reconstruye los conocimientos que les son dados de la experiencia a partir de los conocimientos que posee. Dicho proceso implica, desde el ámbito de las competencias comunicativas, un contraste continuo (similitudes y diferencias) de las previas ideas del estudiante con las ideas recibidas de los contenidos conceptuales de una disciplina o campo de saber. Para Ausubel existen tres tipos de aprendizajes significativos: 1) aprendizaje de representaciones, 2) aprendizaje de concepto y 3) aprendizaje de proposiciones.

Llevar a cabo un adecuado proceso de aprendizaje en la educación superior implica realizar ajustes curriculares de orden cognitivo y participativo, donde los estudiantes universitarios se involucren activamente en la construcción de conocimiento (aprender a aprender) y den significado a los contenidos disciplinares por medio del afianzamiento de competencias de lectura y escritura, logrando la disposición y reconocimiento de la importancia de dichas habilidades por parte de los educandos para su propia formación profesional. Como señala Vásquez (2005, p. 6):

La diferencia entre los textos que los alumnos leen y escriben en la escuela secundaria y en la universidad: en relación con la lectura, a diferencia de la escuela secundaria, que trabaja sobre todo con materiales instructivos graduados –especialmente preparados para el alumno–, en la universidad los estudiantes se enfrentan con múltiples fuentes que contienen desarrollos teóricos complejos, formulados por diferentes autores, que presentan posiciones diversas, distintos enfoques acerca de los fenómenos, a veces coincidentes, a veces contradictorios. Abordar estos grandes cuerpos de información obliga a los estudiantes a desplegar nuevas estrategias para la identificación y selección de datos pertinentes, contrastación de resultados de investigaciones y operaciones cognitivas que permitan la discriminación de visiones y diferenciaciones conceptuales. A su vez, las tareas de escritura en la escuela secundaria tienden más bien a la reproducción, por cuanto en la universidad se requiere un tratamiento que subraya la importancia de la síntesis e integración y la derivación, desde las teorías, de categorías para el análisis de problemas de relevancia dentro de una profesión.

La importancia que cobra el desarrollo de competencias de lectura y escritura en la academia universitaria ha llevado a muchas universidades en Colombia y a escala internacional a crear centros, programas y planes de fortalecimiento de las competencias lingüísticas y comunicativas en las prácticas educativas universitarias que incidan en los currículos y extracurrículos de los contenidos programáticos en los programas académicos de pregrado y posgrado.

Dichos espacios de fortalecimiento buscan promover el uso adecuado del lenguaje científico propio de la academia universitaria, el cual cumple las funciones que se exponen a continuación:

1. Dispositivo de interacción social universitario

Las diversas actividades desarrolladas en la interacción entre docencia, investigación y proyección social se realizan desde prácticas de lenguaje que se someten a la evaluación y validación continua por parte de la comunidad universitaria.

2. Herramienta epistémica

El uso del lenguaje en el contexto universitario se constituye en una herramienta para la planificación, control y resolución en el proceso de aprendizaje de los conocimientos, que facilita la posterior reconstrucción de ellos con la generación de nuevos saberes desde la investigación y su correspondiente aplicabilidad en acciones de proyección social.

3. Efectos cognitivos y metacognitivos

La lectura y escritura en condiciones apropiadas y estructuradas permiten el aprendizaje de nuevos conocimientos, lo que facilita la comprensión conceptual para futuros aprendizajes de manera autónoma por el estudiante universitario (aprender a aprender). En este sentido, lo metacognitivo hace referencia al proceso de autocontrolar (regular) el conocimiento adquirido por medio de la lectura y materializado a través de la escritura fijando un objetivo definido por parte del lector-escritor.

4. Reflexión del metalenguaje

El uso adecuado del lenguaje científico genera en el estudiante universitario la capacidad de reflexión del metalenguaje propio de la ciencia y áreas de conocimiento, principalmente en procesos de captura de información (lectura comprensiva) y en la interpretación de ella por medio de la escritura argumentada.

El uso del lenguaje científico en las prácticas educativas universitarias permite el desarrollo del pensamiento abstracto por parte del estudiante, lo que convierte el lenguaje en un instrumento de representación mental de sistemas de conocimiento y al mismo tiempo lograr el dominio del lenguaje especializado de cada campo de saber desde sus diferentes géneros textuales y formas discursivas. Como señala Carlino (2004, p. 7):

Cada disciplina está hecha de prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico; aprender una materia no consiste solo en adquirir sus nociones y métodos sino

manejar sus modos de leer y escribir característicos. [...] Ingresar a una comunidad disciplinaria implica compartir formas de interpretación y producción textual empleados en su dominio de conocimiento.

El lenguaje científico como eje central y polifuncional en la universidad representa para las instituciones de educación superior cumplir con una función formativa en competencias lingüísticas y comunicativas para toda la comunidad académica, afianzando buenas prácticas de comunicación que suponen, desde un plano teórico, el dominio de un mundo semiótico científico que se vincula la mayoría del tiempo a la praxis educativa y humana.

A continuación, se presentan en las tablas 21, 22 y 23 algunos casos de centros, programas y planes que contribuyen al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes universitarios, en universidades a escala regional, nacional e internacional.

Tabla 21. Regional: Bogotá

Programa, centro o plan	Propósito
Modalidad: Programa de lectura Centro de Español Universidad: Universidad de los Andes Sitio web: https://programadeescritura.uniandes.edu.co/	Ayuda a los estudiantes a desarrollar y fortalecer sus habilidades de escritura, lectura y comunicación oral para afrontar exitosamente los retos académicos de la vida universitaria.
Modalidad Centro de Lectura y Escritura en Español (Celee). Universidad: Universidad del Rosario Sitio web: http://www.urosario.edu.co/Centro-de-Lectura-y-Escritura-en-Espanol/Inicio/	Es un servicio exclusivo para facultades o escuelas. Los profesores adscritos acompañan clases específicas y brindan apoyo en la asignatura que la facultad o escuela decida. Realiza talleres especializados en redacción, de acuerdo con las carreras, y entrena en técnicas de lecturas apropiadas para las asignaturas.
Modalidad: Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión Universidad: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) Sitio web: https://academia.unad.edu.co/centro-virtual-de-escritura-lenguaje-y-expresion	Su misión es apoyar a la comunidad académica unadista facilitándole herramientas que le permitan fortalecer sus habilidades comunicativas en lectura, escritura, relación con varios tipos de lenguaje, realización de actividades de expresión artística, práctica en las áreas genéricas de las pruebas de Estado Saber Pro y mejoramiento de sus competencias digitales.

Programa, centro o plan	Propósito
<p>Modalidad: Centro de Escritura y Comprensión Lectora</p> <p>Universidad: Universidad Externado de Colombia</p> <p>Sitio web:</p> <p>https://www.uexternado.edu.co/derecho/centro-apoyo-lectura-escritura/</p>	<p>Tiene como propósito central ser un espacio de apoyo para los estudiantes en sus habilidades de lectura y escritura, fundamentales en su proceso académico y profesional.</p>
<p>Modalidad: Centro de Lectura, Escritura y Oralidad (CLEO)</p> <p>Universidad: Universidad de la Salle</p> <p>Sitio web:</p> <p>https://www.lasalle.edu.co/biblioteca/cleo/centro-de-lectura-escritura-oralidad/</p>	<p>Las prácticas de lectura, escritura y oralidad requieren un acompañamiento fraterno que te permita conquistar, progresivamente, mayores niveles de comprensión y producción en el ámbito académico; de condiciones adecuadas que favorezcan el aprendizaje, y de escenarios de práctica en los que se puedan intercambiar saberes y experiencias.</p> <p>Por ello se ofrece un portafolio completo de servicios con los que se fortalecen las competencias para convertirte en un mejor lector, escritor e interlocutor.</p>
<p>Modalidad: Centro de Escritura Javeriano</p> <p>Universidad: Universidad Javeriana</p> <p>Sitio web:</p> <p>http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/</p>	<p>De acuerdo con la misión de la universidad en cuanto a contribuir a la formación integral de personas con excelencia humana y académica, el Centro de Escritura Javeriano tiene como misión servir en todas las necesidades de escritura de la comunidad javeriana, incluyendo estudiantes de pregrado, posgrado e intercambio, profesores, egresados y personal administrativo.</p>
<p>Modalidad: Departamento de Lectura y Escritura Académicas</p> <p>Universidad: Universidad Sergio Arboleda</p> <p>Sitio web:</p> <p>http://www.usergioarboleda.edu.co/escuela-de-filosofia-y-humanidades/departamento-de-lectura-y-escritura/</p>	<p>El propósito de LEA es generar estrategias de pensamiento crítico a través de la lectura y la escritura. Para lograr lo anterior, se lleva a cabo un proceso formativo en el que se interpretan diversos tipos de textos con el fin de realizar deducciones e inferencias a partir de sus contenidos. Lo anterior conlleva enriquecer el vocabulario y el acervo conceptual. Así mismo, se consigue que el estudiante se apropie del proceso de escritura (documentación, planeación, escritura, revisión, adecuación, reescritura), gracias al uso pertinente de los signos de puntuación, la ortografía y los elementos gramaticales en la producción de textos.</p>

CUADERNILLO 3

Competencias lingüísticas: una propuesta para su desarrollo en la educación superior

Programa, centro o plan	Propósito
Modalidad: Centro de lectura Universidad: Fundación Universitaria Konrad Lorenz Sitio web: http://www.konradlorenz.edu.co/es/estudiantes/instituto-de-humanidades/actividades-instituto/976-centro-de-escritura.html	En un trabajo extracurricular se pretende cultivar comprensión lectora, producción de textos y comunicación oral de los estudiantes de acuerdo con sus intereses y los requerimientos académicos. El centro es el encargado de ofrecer las tutorías de lectura y escritura, disponibles para los estudiantes de todos los semestres y programas de la universidad.
Modalidad: Centro de Lectura y Escritura Área Andina (CLEA) Universidad: Fundación Universitaria del Área Andina Sitio web: https://www.areandina.edu.co/content/clea	Se propone fortalecer y motivar los procesos de lectura y escritura en la institución. El CLEA realiza talleres de entrenamiento y capacitación a los estudiantes de pregrado de cara a la prueba genérica de lectura y escritura en las Pruebas Saber Pro, realizando así jornadas dirigidas a educandos de todos los programas para potenciar sus destrezas en competencias de lectura, escritura y pensamiento crítico.

Fuente: Elaboración propia, 2018

Tabla 22. Nacional: Colombia

Programa, centro o plan	Propósito
Modalidad: Centro de Escritura Universidad: Universidad del Cauca Ciudad: Popayán Sitio web: http://www.unicauca.edu.co/centroescritura/	Es un espacio orientado a potenciar las habilidades de escritura académica de los estudiantes, mediante tutorías individuales y grupales desarrolladas por pares, con miras a la cualificación del proceso de formación profesional de todos los universitarios.
Modalidad: Centro de Lectura y Escritura (Celee) Universidad: Universidad Autónoma de Occidente Ciudad: Cali Sitio web: http://www.uao.edu.co/comunicacion-social/departamento-de-lenguaje/asesoria-departamento-de-lenguaje	La asesoría de escritura de textos es un apoyo que ofrece el Departamento de Lenguaje. A través de este programa, estudiantes de pregrado o posgrado pueden cualificar sus competencias en lectura y escritura. Se espera que este acompañamiento coadyuve a afrontar exitosamente los desafíos académicos propios del espacio universitario.

Programa, centro o plan	Propósito
<p>Modalidad: Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica (USC) Universidad: Universidad Santiago de Cali</p> <p>Ciudad: Cali</p> <p>Sitio web:</p> <p>http://www.usc.edu.co/index.php/servicios/centro-de-escritura-lectura-y-oralidad-academica</p>	<p>En este centro, los estudiantes pueden fortalecer las competencias comunicativas que se requieren y son evaluadas en la academia como leer, escribir y hablar sobre los temas de la disciplina.</p>
<p>Modalidad: Centro de Estudios en Lectura y Escritura Universidad: Universidad Eafit</p> <p>Ciudad: Medellín</p> <p>Sitio web:</p> <p>http://www.eafit.edu.co/celee</p>	<p>Su propósito es contribuir al fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, profesores y empleados de la Universidad Eafit, en Medellín, Colombia, y de la comunidad académica y empresarial de la región, por medio del diseño y desarrollo de programas, talleres, investigaciones, asesorías y tutorías en dichas áreas. Todo ello, en pro de potenciar las habilidades en la comprensión, estructuración y comunicación de textos.</p>
<p>Modalidad: Centro de Escritura Universidad: Universidad Icesi</p> <p>Ciudad: Cali</p> <p>Sitio web:</p> <p>https://www.icesi.edu.co/crea/cursos_e_programas_de_escritura.php</p>	<p>Es un espacio abierto a todos los estudiantes de la universidad para la revisión de sus textos escritos, quienes a través del acompañamiento de los tutores se espera que mejoren sus habilidades de escritura para afrontar exitosamente los retos académicos de la vida universitaria.</p>
<p>Modalidad: Programa de Lectura y Escritura Académicas</p> <p>Universidad: Universidad Nacional de Colombia Ciudad: Todas las sedes</p> <p>Sitio web:</p> <p>http://lea.unal.edu.co/</p>	<p>Apoya a estudiantes de la universidad en el proceso de fortalecimiento de estas competencias comunicativas. Este programa parte de una forma de entender los procesos de lectura y escritura académicas de diferentes maneras a través de los currículos de formación profesional y disciplinar, así como en permanente interacción con la comunicación oral que caracteriza la vida cotidiana universitaria.</p>
<p>Modalidad: Lectura y escritura en las disciplinas Programa de Alfabetización Académica Univalle</p> <p>Universidad: Universidad del Valle</p> <p>Ciudad: Cali</p> <p>Sitio web:</p> <p>http://alfabetizacionacademica.univalle.edu.co/</p>	<p>Es un grupo de profesores y estudiantes comprometidos con la alfabetización académica en la Universidad del Valle, interesados en discutir y apoyar las acciones para solucionar los problemas asociados a la lectura y la escritura de la comunidad universitaria. Esta tarea ha sido liderada desde el grupo Leer, Escribir y Pensar con el apoyo de la Redlees para la implementación de nuestros objetivos en la Universidad del Valle.</p>

CUADERNILLO 3

Competencias lingüísticas: una propuesta para su desarrollo en la educación superior

Programa, centro o plan	Propósito
Modalidad: Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) Universidad: Universidad de Antioquia Ciudad: Medellín Sitio web: http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna/!ut/p/z0/fYzBCoJAFEW_xqWMSZgtRSIQVwWhs	El objetivo es que profesores, estudiantes y otros actores universitarios reconozcan cómo las fortalezas en lectura, escritura y oralidad inciden en el acceso a la educación superior, a la permanencia y la graduación de los estudiantes universitarios, tanto como en su formación como seres humanos e integrantes de una comunidad académica.
Modalidad: Centro de Escritura UNIMINUTO Universidad: Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) Ciudad: Todas las sedes Sitio web: https://www.uniminuto.edu/web/fcc/centro-de-escritura	Fortalecer las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes, generar gusto por dichas actividades y minimizar los “riesgos académicos” por la poca habilidad comunicativa.
Modalidad: Laboratorio Bla, bla, bla Universidad: Universidad de Medellín Ciudad: Medellín Sitio web: https://www.udem.edu.co/index.php/laboratorio-bla-bla-bla	Es un espacio concebido para fortalecer las prácticas de lectura y escritura de la comunidad académica de la Universidad de Medellín, que propicia la experimentación, investigación y ensayo de las formas de expresión oral y escrita. Cuenta con un aula interactiva y lúdica dotada de elementos tecnológicos y de herramientas para propiciar una experiencia diferente del lenguaje.

Fuente: Elaboración propia, 2018

Tabla 23. Internacional: América Latina y España

Programa, centro o plan	Propósito
<p>Modalidad: Programa de Lectura y Escritura Académicas (Prolea-UFLO) Universidad: Universidad de Flores País: Argentina Ciudad: Buenos Aires Sitio web: http://www.uflo.edu.ar/novedades.php?ver=novedad&id=567</p>	<p>Su fin es diseñar e implementar estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y escritura académica de los estudiantes y asistir a los docentes de las materias que participen del programa en la tarea de planificación, asignación y evaluación de las tareas de lectura y escritura propuestas a los alumnos.</p>
<p>Modalidad: Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y Pensamiento Crítico (CAEAPC) Universidad: Universidad de las Américas Puebla País: México Ciudad: Puebla Sitio web: https://www.udlap.mx/centrodeescritura/</p>	<p>Busca sentar las bases para la integración de una comunidad letrada, en el sentido de que cuente con las herramientas para la gestión de discurso académico y científico.</p>
<p>Modalidad: Programa de Lectura y Escritura Académica (PLEA) Universidad: Pontificia Universidad Católica de Chile País: Chile Ciudad: Santiago de Chile Sitio web: http://programas.lettras.uc.cl/index.php/programa-de-lectura-y-escritura-academica</p>	<p>Tiene como objetivo apoyar a los estudiantes en su proceso de inserción a las prácticas discursivas propias del ámbito académico a partir de la lectura, la escritura y la oralidad disciplinares.</p>

CUADERNILLO 3

Competencias lingüísticas: una propuesta para su desarrollo en la educación superior

Programa, centro o plan	Propósito
Modalidad: Unidad de Atención a las Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (Uadle) Universidad: Universidad de Salamanca País: España Ciudad: Salamanca Sitio web: https://diarium.usal.es/uadle/	Ofrece formación especializada a alumnos y profesionales interesados en la comprensión del proceso lecto-escritor y en el tratamiento de sus dificultades, e información de carácter divulgativo.

Fuente: Elaboración propia, 2018

PROPUESTAS DE FORMACIÓN

Hacia una propuesta en competencias comunicativas y lingüísticas

Ideas iniciales

En la educación superior colombiana, los temas de la lectura crítica y la escritura argumentativa han cobrado importancia en los últimos años debido al bajo nivel de competencias comunicativas y lingüísticas que presentan los estudiantes al ingresar a los programas de pregrado y, en algunos casos, a los de posgrado. Dicha situación ha llevado a las universidades a la creación de reformas curriculares, programas y centros que fortalezcan dichas competencias y garanticen un adecuado desenvolvimiento de las actividades educativas y curriculares. La acción educativa para superar dicha dificultad se conoce con el concepto de “alfabetización académica”, cuya finalidad es lograr que los estudiantes universitarios se involucren en las dinámicas educativas de la educación superior, desarrollando competencias en lectura crítica y escritura argumentativa para un adecuado dominio de los conocimientos generales y específicos de cada programa académico, como indican Caldera y Bermúdez (2007): “Las actividades y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento” (p. 247).

La lectura y la escritura en los procesos cognitivos

Sin lugar a dudas, la lectura crítica y la escritura argumentativa son procesos dinámicos e interactivos que involucran la construcción de significados, usando el procesamiento de información, con el que el lector-escritor aplica operaciones mentales complejas que requieren acciones como procesar, organizar, integrar y producir conocimiento. Dichas acciones corresponden a “estrategias cognitivas” que las constituyen “operaciones mentales” que se encuentran relacionadas con el tratamiento de información académica que los estudiantes universitarios obtienen de diferentes fuentes (por lo general textos escritos), y procesos de enseñanza (didácticas y metodologías de clase).

Construcción de significados

Corresponde a un proceso de construcción mental en donde el receptor (lector) da sentido al mensaje que brinda el emisor (en este caso puede ser un texto escrito) utilizando estrategias procedimentales y cognitivas que le permiten comprender los signos o códigos de la información suministrada, que se traduce finalmente en conocimiento. La construcción de significados requiere un lector crítico que sea capaz de realizar una lectura detallada (párrafo a párrafo) que lo conduzca a la comprensión y apropiación de los contenidos conceptuales que el texto presenta.

Las estrategias cognitivas utilizadas en el proceso lector demandan habilidades de *representación* (lectura, escritura y dibujos), *selección* (atención) y *autodirección* (revisión). Dichas estrategias se clasifican en dos tipos:

1. **Estrategias de aprendizaje.** Utilizadas por el lector de manera libre, de forma consciente o inconsciente.
2. **Estrategias de enseñanza.** Introducidas por un profesor o tutor por medio de instrucciones para promover el aprendizaje.

La comprensión lectura depende de dichas estrategias, las cuales permiten de manera progresiva dar sentido (significado) a los textos escritos leídos que interrelacionan la experiencia del lector con las estrategias de lectura aprendidas durante el proceso de formación académica. El aprendizaje en la educación superior depende de la información (textos académicos) que suministra el docente y del procesamiento que el estudiante hace de ella. Para lograr una efectiva comprensión de los textos escritos (académicos) por parte del estudiante, se requieren estrategias de lectura crítica, las cuales se presentan en la tabla 24.

Tabla 24. Estrategias de lectura crítica

Estrategias previas a la lectura	Estrategias durante la lectura	Estrategias después de la lectura
Reconocimiento de los conocimientos previos sobre el tema de texto escrito.	Selección y muestreo: se selecciona la información relevante que el lector requiere para la comprensión del texto como: ideas principales, síntesis, toma de notas, subrayado, etc.	Identificación de la idea principal del texto, para lo cual se requiere comprensión de lo leído, emisión de juicios de importancia sobre lo leído y consolidación de la información.

Estrategias previas a la lectura	Estrategias durante la lectura	Estrategias después de la lectura
Determinación del objetivo o propósito para realizar la lectura del texto escrito.	Inferencia: el lector relaciona la información del texto con los conocimientos que previamente posee para deducir contenidos que explícitamente no se encuentran en el texto escrito. Para ello es importante observar, parafrasear, deducir, etc.	Elaboración de resúmenes que permitan eliminar información no relevante, sustituir enunciados por otros que los engloben, explicitar enunciados inferenciales (enunciados que se derivan de otros) y, finalmente, integrar la información relevante distribuida en la totalidad del texto escrito.
Elaboración de hipótesis o predicciones sobre lo que tratará el texto escrito. Para las predicciones del texto se recomienda: revisar tablas de contenido, títulos y subtítulos, gráficas y elaborar preguntas a partir de dicha revisión.	Estructura: el lector reconoce la estructura particular del texto escrito en cuanto a los aspectos formales y de contenido para, de esta forma, producir nuevos textos con igual estructura.	Discutir sobre el texto como una estrategia para justificar la interpretación hecha por el lector y al mismo tiempo reconocer las contradicciones o desaciertos en el proceso de interpretación personal. De igual forma esto facilita conocer interpretaciones hechas por otros lectores (estudiantes) y así unificar puntos de vista y generar preguntas que contribuyan a darle significado el texto.

Fuente: Elaboración propia, 2018

Con el uso de estrategias de lectura crítica se accionan al mismo tiempo el desarrollo de estrategias metacognitivas con las cuales el lector (en este caso el estudiante) es consciente del procesamiento efectivo de la información a partir de texto escrito. La metacognición le permite al lector reconocer los alcances y límites en el proceso de pensamiento evidenciado en los resultados obtenidos (significación de contenidos). Se trata de un autoconocimiento de los procesos individuales que realiza un lector cuya capacidad de autorreflexión (conciencia) le permite controlar y regular sus propios procesos. Como indican Moyano y Giudice (2016, p. 38), “Aprender a significar es, en consecuencia, aprender a expandir el potencial de significación. Entonces, aprender contenidos es aprender a usar el lenguaje para la producción de esos contenidos”.

La *conciencia* y el *control* son dos componentes fundamentales en la metacognición que contribuyen al proceso de lectura crítica en la medida en que el lector, al ser *consciente*, puede determinar con mayor precisión las estrategias y recursos para la realización efectiva de la lectura de un texto escrito, y al mismo tiempo, puede *controlar* los mecanismos de autorregulación del proceso de lectura, como planificación de los pasos por seguir, evaluación de las actividades realizadas y capacidad para superar las dificultades en el proceso.

Morles (1986) hace hincapié en que el desarrollo de las estrategias metacognitivas en los procesos de lectura incentiva la promoción de habilidades como el control, regulación y evaluación del proceso cognitivo por parte del mismo lector. Estas se clasifican en tres categorías:

1. **Estrategias de planificación.** Permiten determinar el objetivo y finalidad de la lectura. Contribuyen al reconocimiento de los conocimientos previos que posee el lector antes de iniciar la lectura, los conocimientos nuevos que debe aprender a partir del texto escrito y los mecanismos apropiados para el abordaje del texto escrito, al igual que el procesamiento de la información.
2. **Estrategias de regulación.** Permiten la verificación permanente del proceso lector, identificando los problemas que emergen para abordarlos con nuevas estrategias.
3. **Estrategias de evaluación.** Posibilitan la medición permanente del proceso lector para reconocer la eficacia de las estrategias lectoras ejecutadas y el grado de comprensión obtenido a partir de la información del texto escrito.

En el caso particular del proceso de escritura argumentativa, el escritor (en este caso el estudiante), requiere estrategias interrelacionadas con las metacognitivas para la efectiva codificación y producción textual en el ámbito universitario. Como señalan Camps y Castelló (2013, p. 18):

Escribir es una actividad habitual en los entornos universitarios. Una gran parte del conocimiento que se elabora en ellos se plasma y vehicula a través de textos que se leen y producen en una inextricable red de relaciones entre unos y otros, tanto en formatos monológicos como dialógicos.

La producción textual se constituye en un proceso dirigido a la transformación de la información procesada con anterioridad (lectura crítica) a un espacio comunicativo (texto escrito) que precisa tiempo, estructura lógica y uso adecuado del lenguaje. Para Castelló (2009), la escritura de textos académicos involucra aspectos como dominio de convenciones lingüísticas, actividad cognitiva para la organización de la información, capacidad para poner en diálogo diversos autores y habilidad para la explicar y argumentar. En la escritura de textos académicos se necesitan estrategias de faciliten la producción textual en el escritor como se indican en la tabla 25.

Tabla 25. Estrategias de escritura argumentativa

Estrategias previas a la escritura	Estrategias durante la escritura	Estrategias después de la escritura
<p>Se construye un plan de escritura en el que se fija: objetivo del texto, tipo de texto, lenguaje por emplear y posible lector del manuscrito.</p> <p>Es importante generar una preescritura del texto para identificar potenciales dificultades en la redacción y estructuración.</p>	<p>Elaboración del texto definitivo en el que se usa el lenguaje (incluyendo todas las reglas ortográficas y gramaticales) de manera escriturada y lógica.</p> <p>Implica la capacidad del escritor para materializar el pensamiento en un texto guardando el hilo conductor de las ideas y justificando argumentativamente cada una de ellas.</p> <p>Es recomendable centrarse en la redacción de los aspectos principales del texto, hacer uso adecuado del lenguaje especializado, utilizar apropiadamente la sintaxis y seleccionar el vocabulario más pertinente.</p>	<p>Corresponde al proceso de revisión del texto redactado para poder identificar errores por mal uso del lenguaje o inadecuada argumentación.</p> <p>Se trata de una actividad para la mejora y refinamiento del texto escrito que requiere la autoevaluación del escritor como y la evaluación de pares externos.</p> <p>Para una adecuada mejora en el texto escrito se debe comparar el texto producido con el manuscrito inicial, poseer la capacidad para rehacer, retocar o recortar el texto, reemplazar palabras o frases no apropiadas y usar sinónimos.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2018

La producción de un texto escrito no es un proceso lineal ni fijo sino dinámico, y muchas veces circular, que incorpora diversas etapas escriturales como: *recursividad* (una etapa puede suceder sin que culmine la anterior), *conurrencia* (varias etapas se pueden dar al mismo tiempo), *interactividad* (las etapas se pueden repetir). La dinámica de dichas etapas depende de las habilidades y conocimientos que posea el escritor a la hora de redactar un texto escrito.

En la educación universitaria la producción de textos académicos involucra procesos cognitivos y habilidades procedimentales que se constituye en una competencia altamente compleja que el escritor (estudiante) debe dominar para la materialización efectiva de un texto escrito. Dicha competencia implica, por parte del escritor, operaciones de nivel alto (pensamiento, composición y creatividad) y de nivel bajo (ortografía, puntuación, gramática). Como señalan Flórez y Cuervo (2005, p. 43), "la escritura ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos. Estos dan cuenta de las operaciones mentales que ocurren cuando las personas escriben de manera competente".

El proceso de escritura académica conlleva subprocesos como planeación, transcripción, revisión y edición. La *planeación* comprende la determinación de un objetivo para proyectar la redacción del texto

escrito; la *transcripción* hace referencia a la redacción coherente y argumentativa; la *revisión* corresponde al mejoramiento continuo del texto escrito y, finalmente, la edición asegura las convenciones formales del manuscrito. Al respecto, Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 49) señalan: “El acto de escribir se compone de tres procesos básicos –hacer planes, redactar y revisar– y de un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos”.

La lectura crítica y la escritura argumentativa son procesos que requieren no sólo de los conocimientos, habilidades y competencias del lector-escritor (estudiante) sino el acompañamiento del docente universitario para el logro efectivo de dichos procesos en las dinámicas académicas de la educación superior. La pedagogía universitaria debe contribuir a la enseñanza de conocimientos científicos y disciplinares del campo de saber específico, y al mismo tiempo al desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas que apunten a una mayor comprensión de lectura y composición de escritura en los estudiantes universitarios.

Docente universitario

Corresponde a una persona que labora en una universidad o institución de educación superior y ostenta títulos de formación superior profesional como maestría o doctorado. El docente universitario forma parte de una facultad académica y programa académico en los que desarrolla actividades de docencia, investigación y proyección social. Tiene como función principal la enseñanza de conocimientos (científicos y disciplinares) requeridos para el ejercicio profesional, el desarrollo del pensamiento crítico y el fomento de la autonomía en el aprendizaje (competencias).

Es fundamental que el docente universitario promueva acciones pedagógicas que le faciliten al estudiante el desarrollo de competencias en lectura y escritura, diseñando e implementando actividades de reflexión, análisis y comprensión que utilicen textos escritos y propendan a la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas. Las estrategias facilitadoras, según Monereo (2000), corresponden al conjunto de procedimientos, técnicas y recursos que un estudiante universitario puede usar para el logro de aprendizajes en un área o disciplina determinada.

Las estrategias facilitadoras orientadas por el docente universitario deben responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, lo que genera condiciones que contribuyan a que el proceso alcance mayor eficiencia en el logro de los objetivos de aprendizaje. A continuación, se indican algunas estrategias facilitadoras al propiciar procesos de lectura y escritura en los estudiantes universitarios:

- Promover la lectura de libros y artículos científicos. Evitar la lectura de textos fragmentados como fotocopias.

- Antes de asignar un texto escrito para la respectiva lectura, mostrar ejemplos que evidencien prácticas de subrayado y resumen.
- Recomendar el uso de esquemas durante el proceso de lectura y escritura.
- Solicitarles a los estudiantes escritos preliminares (borradores) antes de la entrega del manuscrito final.
- Dedicar tiempo y espacio en cada una de las asignaturas para evidenciar procesos de comprensión lectora y composición escritural.
- Solicitarles a los estudiantes que destinen un tiempo, después de presentado el manuscrito, para que reflexionen sobre su proceso metacognitivo.
- Estimular el pensamiento argumentativo con la elaboración de ensayo o reseña crítica en clase.
- Fomentar la lectura de textos completos y la respectiva producción textual que dé cuenta de la comprensión (ensayo o reseña crítica).
- Incentivar en los estudiantes a la autoevaluación de los escritos que elaboran y presentan en clase.
- Indicarles al estudiante la pertinencia de la búsqueda y uso de la bibliografía haciendo énfasis en la importancia que tienen dichas actividades para el proceso lector (comprensión) y producción textual (composición).

Una adecuada orientación por parte del docente universitario contribuye, en gran medida, a disminuir los índices de baja lectura crítica y escritura argumentativa en los estudiantes o, en su defecto, incrementa el problema. Esto entorpece los procesos de aprendizaje que en la educación superior requiere altos niveles de comprensión de los conocimientos científicos y disciplinares. Como señala Montejo (2005, p. 46), “los docentes se muestran más interesados en dirigir a los estudiantes hacia la comprensión del texto particular que los ocupa y de la enseñanza de aspectos de la lengua a través de ellos o como vía para resolver los escollos que dificultan la comprensión del texto, que a promover la apropiación de herramientas que les permitan enfrentarse a otros textos”.

Desarrollar en los estudiantes universitarios actividades académicas que involucran la lectura reflexiva y la escritura argumentativa constituye un aspecto importante para el quehacer académico. Dichas actividades fortalecen el pensamiento crítico en el estudiante y contribuyen a la formación de lectores y escritores competentes. Tanto la lectura crítica como la escritura argumentativa son procesos que marchan paralelos e interconectados en el aprendizaje de contenidos teóricos y en la adquisición de habilidades académicas. Mientras la lectura crítica es fuente de información (conocimiento), la escritura argumentativa es una plataforma o medio para expresar el pensamiento reflexivo.

Habilidades académicas

Corresponde a las destrezas que adquiere el estudiante durante su proceso de formación académica, que inicia desde la educación preescolar hasta la posgradual. Se caracteriza por hacer uso de técnicas y procedimientos que faciliten la planeación de las tareas académicas y la optimización del tiempo para ejecutarlas. Las habilidades académicas se estructuran en tres dimensiones: 1) organización para el estudio y aprendizaje (planeación y tiempo); 2) empleo de técnicas de estudio (lectura y escritura), y 3) motivación hacia el estudio y aprendizaje (actitud).

Dichas actividades de lectura y escritura forman parte de la acción pedagógica que el docente universitario promueve y consolida desde la cátedra que orienta, para que los estudiantes tengan las condiciones que les permita “buscar por sí mismos la información y reformularla o incluso aplicarla de manera original a nuevas situaciones” (Marín, 2006, p. 31). Para el logro efectivo de dichas condiciones y competencias es necesario que el docente universitario incentive la búsqueda de información documental (libros académicos y artículos científicos) y familiarice a los estudiantes con los discursos disciplinares de cada una de las áreas del saber, de tal forma que tengan la oportunidad de expresar sus interpretaciones por medio de la escritura, con la orientación del docente. Como indica Marín (2006), la alfabetización académica se caracteriza por ser un “proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio”.

Desarrollar la alfabetización académica en lectura crítica y escritura argumentativa es una función primordial de la academia universitaria. Dicha acción formativa se formaliza en los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada una de las asignaturas aplicando estrategias que el docente universitario incorpora en los planes curriculares y de clase. El docente en la educación superior se constituye en un mediador del proceso formativo, en el que fomentar competencias en lectura y escritura implica tener en cuenta las siguientes consideraciones teórico-prácticas:

- **Dimensión sociocultural de la lectura y la escritura.** Leer y escribir son acciones de carácter social que implican la participación de comunidades (interlocutores) y discursos específicos (teorías, conceptos, etc.), lo que sirve de medio de comunicación e interacción entre las personas.
- **Función académica y personal de la lectura y la escritura.** En el contexto universitario, la lectura y la escritura contribuyen al éxito académico e introducen nuevas ideas, informaciones y conocimientos a los aprendizajes adquiridos. Dichos procesos hacen que el estudiante enriquezca su formación personal y se muestre abierto a los cambios y la valoración de los conocimientos científicos y disciplinares.

- **Producción de textos escritos.** La acción educativa en la universidad se apoya en la lectura y producción de textos escritos. El éxito de un estudiante universitario depende del adecuado uso del lenguaje escrito. En este sentido, la producción de textos (ensayos, resúmenes, monografía, etc.) contribuye a la adquisición y afianzamiento de los conocimientos aprendidos en cada una de las asignaturas de un programa de pregrado o posgrado.
- **Reflexión metacognitiva y metalingüística.** El lector-escritor es consciente de su proceso de lectura y escritura al poner en práctica la reflexión y autorregulación que le permite avanzar o replantear su comportamiento lingüístico, de tal forma que tenga mayor efectividad a la hora de la comprensión (lectura) y la composición (escritura). Los procesos de lectura y escritura deben conducir al estudiante universitario a ser un “comunicador autónomo” desde la base de un efectivo “aprender a aprender”.
- **Interacción verbal en el aula.** El fomento de la lectura y la escritura se traduce en un mayor dominio verbal en el estudiante universitario, lo cual permite su participación en actividades que impliquen el uso del lenguaje oral. Se trata del fortalecimiento de una habilidad determinante en el quehacer académico universitario que permite la libre expresión de ideas y el intercambio de conocimiento. Esto fomenta la construcción social del conocimiento.

La lectura y la escritura son procesos interdependientes que se encuentran en continua interacción (la lectura lleva a la escritura y la escritura lleva a la lectura) en la medida en que no es posible hacer una escritura argumentativa si previamente no se ha realizado una lectura crítica. La lectura crítica es fundamental para lograr la conceptualización de un manuscrito o texto escrito, lo cual nutre al lector-escritor con los elementos teóricos que plasmará de manera estructurada en la redacción de un texto. Lectura y escritura se constituyen en procesos académicos que hacen que el estudiante se apropie de la cultura letrada del saber científico y al mismo tiempo asuma un papel activo en la actual sociedad del conocimiento que se encuentra determinada por las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) (Bianchi, 2009, p. 38):

Es decir, al trabajar con la lengua en la universidad no sólo se vuelve a pensar en la lectura y en la escritura, sino que, al mismo tiempo, se le abren al estudiante las puertas del mundo de la cultura letrada que por extensión incluye también a toda la nueva cultura de estos tiempos, es decir, la de internet, del cine, del video, de los *games*, etc. Sin lugar a dudas, hoy es necesario pensar, además, qué implica leer y escribir en el contexto de la hipermedialidad.

Presentación metodológica de la propuesta en competencias comunicativas y lingüísticas

El computador, la internet y las redes sociales han transformado los procesos de lectura y escritura en las personas, en cuanto han brindado nuevas formas de adquisición y transmisión de la información. En este sentido, es en el ámbito universitario donde se puede evidenciar esa transformación, por los

procesos de pensamiento complejo e inferencial que deben desarrollar los estudiantes en este nivel educativo. Esto ha generado nuevas formas de analizar y comprender cómo trabajar el proceso de lectura y escritura en la universidad.

Desde esa dinámica, asociado al conocimiento y masificación del uso de internet, en especial en los países en vía de desarrollo, se da un gran salto del texto impreso al texto digital, los sujetos académicos se interesan en el acceso y conocimiento de la gran cantidad de información que se resguarda en la web, la voz del maestro se convierte en la primera fuente de reproducción de la información hallada en la red y la internet se transforma en el camino más corto para que los estudiantes accedan al conocimiento.

Ahora bien, la Corporación Universitaria Minuto de Dios se ha caracterizado por ser una institución educativa con carácter social que tiene como objetivo ofrecer a toda la población acceso a la educación superior. Para ello creó la modalidad de educación abierta y a distancia que les permite a las poblaciones más alejadas contemplar la posibilidad de ser profesional. Esta opción formativa llega a diferentes regiones de Colombia y ofrece un abanico de programas que hacen que los sujetos conozcan, participen de la academia y puedan llevar a cabo el estudio de las disciplinas desde el trabajo colaborativo, de modo sincrónico y asincrónico, optimizando los tiempos de estudio, con tutorías presenciales cada ocho días y retroalimentación de aprendizajes, entre otras estrategias educativas. Desde esa apuesta, se posibilita el crecimiento personal, profesional y académico, lo que lleva a evidenciar el papel de la tecnología empleada como dispositivo de mediación en el desarrollo de competencias profesionales, orales y escritas, lo cual favorece el futuro desempeño profesional.

Para el desarrollo de estas competencias, el Ministerio de Educación Nacional crea estándares básicos que deben ser adoptados por todas las instituciones educativas, estándares que se deben aplicar en todos los currículos y, adicionalmente, se deben evidenciar en la presentación de pruebas nacionales de acuerdo con cada nivel de formación académica. Estas competencias se evalúan para el caso de las IES en la presentación de las pruebas Saber Pro y en lo que se refiere a la lectura y escritura se deben tener en cuenta las siguientes dimensiones y desempeños que se presentan en la tabla 26.

Tabla 26. Dimensiones y desempeños de las pruebas Saber Pro

Dimensiones	Desempeños
Dimensión textual evidente	<ul style="list-style-type: none"> • Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información. • Articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos con el fin de hacer inferencias sobre lo escrito.
Dimensión relacional intertextual	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto. • Reconoce cómo se relacionan las ideas de manera lineal y entre líneas • Reconoce la relación de un texto con otros textos de la cultura.

Dimensiones	Desempeños
Dimensión enunciativa	<ul style="list-style-type: none"> • Deduce información sobre el enunciador y el posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje. • Caracteriza a quienes participan como personajes en una historia o a la situación de comunicación a partir del uso del lenguaje y la forma como interactúan. • Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención con respecto a la audiencia.
Dimensión valorativa	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce contenidos valorativos o ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación. • Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación.
Dimensión sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce cómo las estrategias discursivas se orientan a incidir en la audiencia. • Reconoce cómo los discursos configuran prácticas socioculturales.

Fuente: Análisis de resultados pruebas Saber Pro 2017 Corporación Universitaria Minuto de Dios

De acuerdo con lo anterior y con el análisis realizado en el segundo capítulo, a continuación se le presenta a la comunidad académica la propuesta metodológica para la apropiación de las competencias lingüísticas en escritura y lectura para los estudiantes universitarios.

Guía metodológica

Siguiendo la consideración de la Universidad Politécnica de Valencia (s.f.), una guía metodológica es “el documento técnico que describe el conjunto de normas por seguir” (p. 2). En tal sentido, este tipo de texto da luces sobre el proceso que se va a desarrollar, especificando cada uno de los pasos, acciones y condiciones entre otros aspectos, que pueden regular el trabajo por ejecutar para llegar a una determinada meta. Para el caso de los procesos de lectura y escritura, una guía metodológica sirve de referente a estudiantes y docentes para el desarrollo de acciones y pasos que faciliten una lectura crítica y a su vez una escritura argumentativa que favorezca el desempeño académico.

Guía metodológica para la comprensión de competencias lingüísticas: lectura y escritura

Procedimiento para realizar una lectura crítica (académica)

Para desarrollar un producto escrito, generado a partir de una actividad académica, se requiere la adecuada lectura de uno o varios textos, por lo general de orden académico. En este sentido, un potencial escritor (estudiante o docente) debe realizar una lectura comprensiva de los textos académicos que le permita analizar la información de una manera crítica y utilizarla de forma adecuada en el documento

escrito. La lectura que se realice debe conducir a una reconstrucción progresiva de la tesis central que el autor o autores presentan en el manuscrito. Lo más importante es poder llegar a la afirmación: *comprendo el texto porque sé lo que significa*.

Desde esa perspectiva, para realizar la lectura de un texto de forma comprensiva se proponen las siguientes fases en el proceso lector:

- **Lectura preliminar**

La lectura preliminar o prelectura es una ojeada que se da a un texto para conocer su estructura y contenido general, descubrir las partes en que está dividido y estar preparado para una lectura comprensiva y eficaz. En esta fase, el lector se debe familiarizar con los elementos generales que componen el texto: título, autor, índice, gráficas, notas al pie de página, bibliografía, editorial, año, etc.

- **Lectura comprensiva**

Corresponde a una segunda y tercera lectura, caracterizada por ser mucho más lenta y reflexiva que la prelectura. En ella se pone suma atención en el tema del escrito, para reflexionar sobre él y comprender las ideas que desarrollan. Por esto es útil construir un vocabulario de palabras desconocidas y buscar su significado, identificar la tesis general del texto y leer párrafo por párrafo.

Esta fase se puede sistematizar desde los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es el objetivo del texto?

Todo autor persigue un objetivo fundamental al escribir el libro o texto; es lo que despierta su motivación.

2. ¿Cuál es la tesis que plantea el texto?

Por lo general, todo autor quiere defender una tesis específica en su escrito, desde la que busca desarrollar su objetivo.

3. ¿Cómo se prueba o refuta la tesis?

Para demostrar la tesis, el autor utiliza argumentos o razones, en los cuales sustenta sus afirmaciones.

4. ¿Qué no se entiende del texto?

Muchas veces la dificultad para leer un texto se debe a los términos utilizados por el autor. Para superar esto, es útil consultar diccionarios y textos de referencia. Igualmente, es importante no pasar de largo las notas de pie de página porque en ellas el autor aclara muchos conceptos que el texto mismo no contiene. Igualmente, subrayar los conceptos, términos y argumentos importantes, y poner pequeñas notas al margen de cada subrayado donde se exprese si se entendió o no lo leído. Un ejemplo de subrayado se presenta en la tabla 33.

Tabla 27. Ejemplo de subrayado

TEXTO	NOTA AL MARGEN
<p>Los grandes maestros en el arte de escribir cartas se han preocupado más por entender a sus amigos, que por describir sus sentimientos y pensamientos más íntimos. <u>El estilo epistolar se caracteriza por su rapidez, vivacidad, ingenio y fantasía.</u> Las cartas de Van Gogh no son arte en este sentido, sino documentos humanos. Lo que hacen de ellas “grandes cartas” es la absoluta honestidad propia y la nobleza del escritor. <u>El siglo XIX creó el mito del artista como héroe, aquél que sacrifica su salud y felicidad al arte, y que en compensación clama ser eximido de todas las responsabilidades sociales y todas las normas de comportamiento.</u></p>	<p>Alusión al género literario epistolar en el epígrafe.</p> <p>Presentación del mito del artista del siglo XIX. (De una poética).</p>

Fuente: Elaboración propia, 2018

5. ¿El argumento a favor de la tesis es convincente?

Una vez que se ha avanzado en la lectura, se puede asumir una posición crítica frente al texto y, en particular, con la tesis expuesta por el autor, lo que permite determinar si es convincente o no.

6. ¿Se puede formular y sustentar una tesis contraria a la expuesta?

A partir de la identificación de la tesis que presenta el autor, se debe procurar presentar una posición crítica que busque objetarla. Pero, es necesario recordar que no es refutar por refutar. Se construye con buenos y convincentes argumentos.

7. ¿El autor aborda cuestiones importantes que después no desarrolla?

Muchas veces ocurre que el autor formula ciertas cuestiones en el escrito que luego no son desarrolladas, por lo que es necesario identificarlas e intentar dar respuesta a ellas.

8. ¿Conclusión del texto?

Finalmente, es importante sacar conclusiones del texto leído. Éstas pueden elaborarse a partir de los interrogantes que aún quedan abiertos.

Procedimiento para realizar una escritura argumentativa (opciones de producción textual, relatoria y mapa conceptual).

El procedimiento que se aplicará en este apartado será tomado desde el método cartesiano el cual consta de cuatro fases que les permitirán a los estudiantes (incluso docentes) desarrollar su nivel de profundización, reflexión y argumentación acerca de los textos que se consulten y necesiten inferir sus postulados.

A continuación, se desarrollan las fases del método para que en la práctica y la aplicación de las técnicas de comunicación se evidencie de manera organizada la construcción de textos académicos:

1. Contextualización

Consiste en el ejercicio mediante el cual se realiza un análisis circunstancial de tema. Igualmente, es la primera impresión que se da el lector acerca del documento leído. Es necesario que dentro de esta contextualización el lector se formule preguntas e hipótesis acerca de la teoría central e intente dar respuestas empíricas que lo llevarán a analizar de manera más precisa las demás fases.

2. Definición

Al realizar una lectura académica es necesario conocer y comprender exactamente de qué trata la tesis central del documento. Para lograr este objetivo, es preciso que el lector haga una inspección del texto, que de forma preliminar lo acerque al problema abordado, identifique las categorías que se llegan a considerar y realice, a partir de elementos teóricos que retomen documentos primarios y secundarios, una definición del planteamiento hipotético o idea fuerza trabajada por el autor.

3. Problemática

Definir el problema es el eje central en el análisis y la reflexión del documento; en el momento en el que el autor plantea una situación problema, todo su rastreo teórico se enfoca en dar respuestas desde la epistemología a su pregunta.

Es necesario que el autor sepa que va a encontrar múltiples respuestas a su hipótesis y que los análisis previos acerca de los documentos lo acercarán a encontrar argumentos que lo lleven a tomar una posición teórica y objetiva frente a la tesis, que dé cuenta la postura que debe tomar como autor en la creación de un documento.

4. Conclusión

La conclusión es el final del escrito que se esté realizando. Es allí donde se evidencia el resultado de la reflexión de la tesis central y la demostración de la hipótesis o pregunta problema. Debido al método inductivo que contempla el método cartesiano, desde el inicio del cuerpo del documento se debe evidenciar lo que se pretende responder con él. La conclusión debe demostrar coherencia entre la introducción, el problema planteado y el desarrollo de la tesis. Por tal motivo, busca dejarle al lector la expectativa de continuar leyendo textos asociados al tema, crear interés y dar la posibilidad de generar interrogantes que lleven a descubrir y desarrollar nuevas teorías (Khoudour-Castéras, 2018).

Propuesta metodológica y modelo praxeológico

Para que la propuesta metodológica dialogue con el modelo praxeológico propuesto por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, es pertinente transversalizar tres técnicas de comunicación que les permitirán a los estudiantes desarrollar y afianzar procesos en el desarrollo de sus competencias lingüísticas.

Así, como lo afirma Reyzábal (2010), la habilidad para usar el lenguaje tiene relación con el abordaje de los símbolos, el texto y el contexto, para actuar en el marco del desarrollo de la competencia lingüística. En ese sentido, a continuación se presentan algunas guías metodológicas que permiten establecer las diferencias específicas entre escribir un ensayo, una reseña y un resumen, desde sus principales características. Además, si se tiene presente la opinión de cada evaluador del escrito académico es más complejo ya que la perspectiva cambia a partir de su experiencia. Por ello esta propuesta está dada desde las características funcionales de los textos que permita establecer prácticas escriturales con base en la practicidad y la inclusión en el mundo académico del estudiante de educación superior, para que logre concretarse con identidad personal y profesional y su forma de usar el lenguaje en un contexto determinado.

Literalidad

Entendida a partir del ejercicio del nivel de lectura literal, construido desde de la decodificación de un texto, sin llegar a procesos de cuestionamiento que toquen al lector, preguntando sobre el contexto (Agudelo, 2006). Constituye una aproximación al ejercicio de lectura previo al proceso inferencial, sin llegar a consideraciones de valor o postura crítica sobre las ideas expuestas por el autor.

Resumen

Es un documento que forma parte de los textos expositivos, en el cual se evidencian y organizan las ideas principales y la tesis central del autor. Se debe resaltar que en la realización del resumen no se realizan críticas al documento; este escrito es el proceso por el cual se desarrollan las competencias lingüísticas en lectura y escritura, siempre teniendo como objetivo la tesis central del autor.

El resumen es un documento académico que por su forma narrativa permite la descripción de acciones, técnicas y formas que contribuyen a realizar procesos investigativos. Desde la academia contribuye y facilita la formación profesional y personal de los estudiantes en el desarrollo de las competencias lingüísticas, ya que fortalece sus procesos escriturales en la forma como la práctica y la teoría confluyen para la elaboración del mismo.

Plantilla para la elaboración del resumen

A continuación, se presenta la plantilla estandarizada (tablas 27 y 28) para la elaboración del resumen, que consta de cinco apartados que deben ser diligenciados en su totalidad por el estudiante, cumpliendo con las condiciones enunciadas.

Las fases por tener en cuenta para la construcción de un resumen son:

Introducción: el estudiante debe contextualizar al lector acerca del texto e introducirlo en la tesis que se pretende desarrollar en él. Ésta no debe contener más de siete renglones.

Tesis central: se da a conocer la idea central del autor.

Resumen: es la síntesis del documento en donde se evidencia la postura del autor primario, mas no se utiliza la crítica ni la postura personal del autor del resumen; por ello es totalmente objetivo.

Para ser competente en la construcción del resumen es necesario poder diferenciar la tesis central de las ideas secundarias; capacidad de seguir una secuencia lógica entre las ideas y párrafos, y usar de un modo adecuado conectores que le permitan hilar el desarrollo del documento de manera coherente y de fácil entendimiento; habilidades escriturales que den cuenta de reglas básicas de ortografía, sintaxis, gramática y uso de signos de puntuación.

Tabla 28. Plantilla para la elaboración del resumen

Universidad (Escudo)	Nombre de la universidad	XXXX
	Asignatura: Docente:	DD-MM—AA
Nombre del estudiante:	Tipo de texto:	RESUMEN
Valoración cuantitativa:	Valoración de la rúbrica:	
Autoevaluación cualitativa:		
<p>Introducción.</p> <p>El presente documento da cuenta del tipo de gestión educativa implementada con el empoderamiento de las transformaciones pedagógicas por la calidad de la educación, dadas en Bogotá en las administraciones de 2004-2008 y 2008-2012, respectivamente. Se visibilizaron los procesos pedagógicos, educativos y culturales vividos específicamente en la localidad de Kennedy en dichas administraciones; para hacer esto posible, se realizó un análisis de las políticas educativas de Colombia, del Distrito Especial y de la localidad, y su repercusión en las instituciones educativas distritales del sector.</p>		
<p>Tesis central del autor: extensión no mayor de cuatro renglones</p> <p>La presente investigación pretende rastrear discursivamente el funcionamiento, los mecanismos y los efectos del modelo de gestión educativa implementado, a partir de la instauración de los equipos pedagógicos y los equipos de calidad en la educación bogotana desde 2004 hasta 2011.</p>		

Resumen: extensión de mínimo cuatro y máximo ocho cuartillas

La gestión educativa introdujo y dio carácter transversal al concepto de participación de todos los miembros de la comunidad educativa; lo anterior, por medio de sujetos pedagógicos e instituciones que asumieron dinámicas pedagógicas referentes a los procesos de cambio solicitados por el nivel central en la introducción en el currículo de las políticas educativas de los planes sectoriales.

Dichas instituciones y sujetos pedagógicos empoderaron el discurso en las IED y docentes de las instituciones, en la transformación y construcción del PEI de las instituciones con el propósito de repensar la escuela desde la práctica, teoría y metodología para brindar a los niños, niñas y jóvenes una educación diferente.

Es de anotar que, aunque se implementaron estos lineamientos, en la práctica de las instituciones educativas, la transformación de éstas y los profesores quedaron temas pendientes pues las condiciones no logran evidenciar mejoras significativas en el quehacer docente y logros de aprendizaje en los estudiantes. Los equipos pedagógicos y de calidad para el Distrito Capital representaron un modelo de gestión del conocimiento a través del currículo, de la consolidación del PEI y de la centralidad en los sujetos de la acción educativa.

Pero en la investigación realizada se observa que no se separan significativamente de los modelos contemporáneos cercanos a las políticas neoliberales, centradas en el capital humano, el desarrollo de las competencias, el mundo del trabajo y la productividad referida a los servicios más que a los productos. Es decir, un modelo que se conecta de manera eficiente con los procesos de gestión contemporánea.

Fuente: Elaboración propia, 2018

Tabla 29. Rúbrica de evaluación para resumen

CRITERIO		BAJO DE 0 A 50	ACEPTABLE DE 51 A 79	EXCELENTE DE 80 A 100
FORMA	ESTRUCTURA GENERAL	El resumen no está elaborado de acuerdo con la estructura general de la plantilla del resumen.	El resumen presenta inconsistencias en la elaboración, de acuerdo con la estructura general de la plantilla.	El resumen está elaborado de acuerdo con la estructura general de la plantilla de resumen.
		El resumen no está planteado de acuerdo con los criterios de diseño establecidos.	El resumen presenta inconsistencias en los criterios de diseño establecidos.	El resumen se encuentra planteado de acuerdo con los criterios de diseño establecidos.
		No cuenta con las cuartillas solicitadas para la elaboración del resumen.	El resumen cuenta con las cuartillas solicitadas, pero falta desarrollar ideas en ellas.	Cuenta con las cuartillas solicitadas para la elaboración del resumen.

CRITERIO	BAJO DE 0 A 50	ACEPTABLE DE 51 A 79	EXCELENTE DE 80 A 100
SINTAXIS Y ORTOGRAFÍA	<p>Presenta errores ortográficos.</p> <p>No se evidencia coherencia entre las palabras y las oraciones.</p> <p>No hay coherencia entre las partes del resumen de acuerdo con la plantilla.</p>	<p>El resumen presenta algunos errores ortográficos.</p> <p>Falta coherencia entre las palabras y las oraciones.</p>	<p>Presenta el resumen sin errores ortográficos.</p> <p>Presenta el escrito con orden y relación entre las palabras y las oraciones.</p> <p>Hay coherencia entre las partes del resumen de acuerdo con la plantilla.</p> <p>Se evidencian conectores lógicos entre frases y párrafos.</p>
INTRODUCCIÓN	<p>No se evidencia la contextualización del documento.</p> <p>No se introduce la tesis del autor.</p> <p>La introducción no es clara ni se logra comprender con facilidad.</p>	<p>Se evidencia parcialmente la contextualización del documento.</p> <p>Se introduce la tesis del autor de manera incompleta.</p> <p>Presenta falencias en los elementos en la comprensión del documento para la elaboración del resumen.</p>	<p>Se evidencia en la introducción la contextualización del documento.</p> <p>Se introduce la tesis del autor.</p> <p>La introducción es clara y presenta elementos que facilitan su comprensión.</p>
TESIS CENTRAL DEL AUTOR	<p>No se evidencia en el documento la tesis central del autor.</p> <p>No hay comprensión por parte del lector de la tesis central.</p> <p>No se refleja la comprensión de la tesis central en el documento.</p>	<p>Se evidencia parcialmente la tesis central del autor en el documento.</p> <p>Algunas palabras y frases son claras y de fácil comprensión.</p> <p>Se evidencia parcialmente la comprensión de la tesis en el resumen.</p>	<p>Se presenta con claridad la tesis central del autor.</p> <p>Emplea palabras y frases claras que hacen que el lector comprenda la tesis central.</p> <p>Refleja la comprensión de la tesis del documento.</p>
RESUMEN	<p>No atiende la estructura original del contenido.</p> <p>El resumen no incluye las ideas principal y secundarias del texto.</p> <p>Es una copia del texto original.</p>	<p>El resumen incluye la idea principal y no las ideas secundarias.</p> <p>Produce en cierta medida un resumen claro del documento.</p> <p>Es una producción mixta entre el texto original y la producción propia del autor.</p>	<p>Atiende a la estructura original del contenido.</p> <p>Se evidencian las ideas principales y secundarias del texto.</p> <p>El resumen contiene la síntesis total del documento.</p> <p>Es una producción propia basada en las ideas del autor.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2018

Reseña

Es un documento que forma parte de los textos expositivos-argumentativos. En ella, el autor resume y toma postura crítica frente al texto leído, con argumentos objetivos que enriquecen la información encontrada en el texto inicial. Para escribirla, es importante poseer claridad frente a la tesis del autor que se va a validar o criticar. En tal sentido, previamente se debe organizar y abordar la lectura del texto desde diferentes posiciones teóricas con referentes primarios y secundarios, y conocer las categorías y estructura que posee el autor para defender su punto de vista.

Guía metodológica para la elaboración de reseñas

A continuación, se presenta la estructura (tabla 30) para realizar una reseña de manera organizada.

La reseña consta de cinco apartados: título del texto reseñado, párrafo introductorio, párrafo de desarrollo, párrafo de conclusión y bibliografía. Para su elaboración es necesario ser competente en el uso de un estilo atractivo, ya que es el lazo que atrae al lector y hace que se interese en el documento reseñado; así como tomar una posición frente al documento y emitir un juicio valorativo y crítico acerca de las debilidades y fortalezas de la obra, y dar siempre una conclusión del documento.

Guía de la reseña:

Título del texto reseñado.

Párrafo de introducción: en éste se debe dar respuesta a las preguntas que va a desarrollar en el documento; al finalizarlo, debe presentar en forma de síntesis el primer argumento que relaciona en el texto.

Párrafos de desarrollo: en éste se expondrán argumentos de la tesis que pretende desarrollar, con base en las teorías planteadas por el autor.

Párrafo de conclusión: es aquí en donde el autor de la reseña realiza una argumentación frente a las hipótesis del autor y expone su posición personal.

Bibliografía: referentes bibliográficos en los que se basó el autor del texto para elaborar la reseña.

Tabla 30. Plantilla de elaboración de la reseña

Universidad (Escudo)	Nombre de la universidad	XXXX
	Asignatura: Docente:	DD-MM—AA
Nombre del estudiante:	Tipo de texto:	RESEÑA
Valoración cuantitativa:	Valoración de la rúbrica:	
Autoevaluación cualitativa:		
Introducción		
<p>Las percepciones desarrolladas en este documento forman parte de un recorrido a lugares de la historia inesperados, que hacen salir a la luz juegos de poder, prácticas de saber y líneas de fuerza que hacen emerger y constituir nuevas formas de subjetividad en los agentes partícipes de acontecimientos que crean condiciones diferenciadas para que la metamatemática comulgue con la filosofía en aspectos sobre los cuales antes era inconcebible determinar sus semejanzas. Con ello se espera que estas condiciones históricas generen rupturas dentro de ese gran dispositivo para que genere una transformación en la conexión transversal entre la historia y el presente de la ciencia de la filosofía (Álvarez, 1999).</p>		
Tesis central del autor: extensión no mayor de cuatro renglones		
La ciencia y la filosofía nacen desde lo empírico, como lo demuestra Euclides en sus axiomas.		
Análisis crítico (tres cuartillas)		
<p>Desde el inicio de la historia de la humanidad la persona siempre ha estado buscando respuestas a múltiples interrogantes que se hace de acuerdo con la capacidad cognitiva y habilidades de percepción que tiene para sentir, reconocer y comparar objetos, distancias, colores y formas, entre otros. Es así como desde el siglo III a.C en Egipto, el entonces emperador Ptolomeo I Soter, explorando las habilidades cognitivas de sus pensadores, encomendó a Euclides la enorme tarea de explicar esto que para ellos era simplemente la media de la tierra –de ahí el origen de la palabra– geo (tierra) y metria (medición) (Salazar, 2004). Es entonces cuando Euclides inicia una desbordante travesía por el mundo de las matemáticas y se inclina por las mediciones, las líneas, los ángulos, etc. Categorías que describe de manera concreta en sus 13 volúmenes de Elementos, documento que escribió basándose en saberes propios y de grandes pensadores de la época (Senior, 2001).</p> <p>Euclides expone su teoría en forma de axiomas. Un axioma es una verdad tan evidente que no requiere ser demostrada. Con este propósito, plantea sus cinco postulados, de los cuales el ultimo es el que genera la mayor contradicción entre los pensadores matemáticos que lo precedieron:</p>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Por dos puntos distintos pasa una recta. 2. Un segmento rectilíneo puede ser siempre prolongado. 3. Hay una única circunferencia con un centro y un diámetro dados. 		

4. Todos los ángulos rectos son iguales.
5. Si una secante corta dos rectas formando a un lado ángulos interiores cuya suma es menor de dos rectos, las dos rectas suficientemente prolongadas se cortan en este mismo lado (Trigo, 2001).

Estos postulados crean dentro de sus detractores variedades de propuestas que los apoyan o los refutan. Si se analiza este postulado desde la filosofía, se podría afirmar que dentro del análisis de los conceptos la realidad social emerge a causa de los imaginarios que se crean debido a los debates epistémicos a partir de las relaciones de poder y saber, que según Foucault tiene lugar dentro de la aparición histórica del concepto. Con estos postulados de contradicción a las teorías euclidianas se trata de mostrar que todo acontecimiento de irrupción y transformación de los conceptos que se tienen no son más que un efecto de una modificación estratégica en la cual se mezclan los “saberes” con los “poderes” y los “discursos” con las “fuerzas”.

En este sentido se podría afirmar que la ciencia es un panóptico que crea un gran dispositivo que hace que emerjan postulados de poder (Gandía, 2004) –filosofía de la ciencia– de propiedad, localización, subordinación, esencia, modalidad y legalidad. Estos postulados dados desde la filosofía, si se entran a comparar con los nombrados por Euclides y sus detractores, se podría mencionar que dentro de la irrupción de los conceptos se configuran categorías que permiten que se desarrollen nuevas vertientes dentro de esa gran paralela, que genera usos de las tecnologías de las que habla Foucault (1990): “Existen cuatro tipos principales de estas tecnologías, y cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, símbolos o significaciones; 3)

tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los somete a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una subjetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que les permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”. Estos tipos de tecnologías crean realidades que pueden ser observadas y teorizadas por el deber ser.

Referencias:

- Álvarez, U. (1999). Estrategias de poder. Barcelona: Paidós-Pomaire.
- Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gandía, E. (2004). Filosofía de la ciencia. Recuperado el 20 de mayo de 2018 de <https://ubc.edu.mx/plataformavirtual/mod/folder/view.php?id=1631>.
- Salazar, V. B. (2004). Geometría y trigonometría.
- Senior, J. E. (2001). El surgimiento de las teorías no euclidianas y su influencia en la filosofía de la ciencia del siglo XX. *Filosofía de la Ciencia*, pp. 45-63.
- Trigo, V. (2001). El quinto postulado de Euclides. *Revista digital ACTA*, 19, pp. 37-46. Recuperado el 12 de mayo de 2018 de <https://www.acta.es/recursos/revista-digital-manuales-formativos>.

Fuente: Elaboración propia, 2018

Con la intención de comprender de manera más detallada la forma correcta de realizar una reseña, a continuación se presentan aspectos por tener en cuenta dentro de su estructura.

- Construir el tema del documento. Es la tesis central del autor, en la que identifica y evidencia su propósito al lector. En muchos casos se presenta de manera explícita dentro del documento, por medio de frases o palabras que permiten identificarla de un modo sencillo. Su exposición debe ser clara: con argumentos teóricos valida o desmiente lo que se expresa en el documento que motivó su elaboración.
- Propósitos generales; en este se validan la argumentación y la demostración de la hipótesis del autor; el objetivo principal es convencer al lector de la validación metodológica que da respuesta a la pregunta problema.
- Tener claridad frente a las categorías por tratar en el documento; es recomendable evidenciar estas categorías dentro del texto ya que en torno a ellas el documento presenta una validez teórica de acuerdo desde donde se tome el significado de esta postura epistémica del autor.
- Los documentos se leen por sí solos; el autor nunca estará presente en la defensa de estos, por tal razón deben ser lo más explícitos y claros para el lector.
- La escritura implica ampliar la percepción que se tiene de un tema específico. Por ello es recomendable planear y revisar continuamente lo que se escribe, con el propósito de afinar el documento que se va a presentar. Tal ejercicio debe llevar a la relectura de lo escrito y la revisión de la postura crítica y argumentos que se exponen.

Tabla 31. Rúbrica de evaluación para reseña

CRITERIO		BAJO DE 0 A 50	ACEPTABLE DE 51 A 79	EXCELENTE DE 80 A 100
FORMA	ESTRUCTURA GENERAL	<p>La reseña no está elaborada de acuerdo con la estructura general de la plantilla de la reseña.</p> <p>La reseña no está planteada de acuerdo con los criterios de diseño establecidos.</p> <p>No existe coherencia ni cohesión entre las partes del documento y su redacción.</p> <p>No cuenta con las cuartillas solicitadas para la elaboración de la reseña.</p>	<p>La reseña presenta inconsistencias en la elaboración de acuerdo con la estructura general de la plantilla de reseña.</p> <p>La reseña presenta inconsistencias en los criterios de diseño establecidos.</p> <p>La reseña cuenta con las cuartillas solicitadas, pero falta desarrollar ideas en ellas.</p>	<p>La reseña está elaborada de acuerdo con la estructura general de la plantilla de reseña.</p> <p>La reseña está elaborada de acuerdo con los criterios de diseño establecidos en la plantilla.</p> <p>Cuenta con las cuartillas solicitadas para la elaboración de reseñas.</p>

CRITERIO	BAJO DE 0 A 50	ACEPTABLE DE 51 A 79	EXCELENTE DE 80 A 100
SINTAXIS Y ORTOGRAFÍA	<p>Presenta errores ortográficos.</p> <p>No se evidencia coherencia y cohesión entre las palabras y las oraciones.</p> <p>No hay coherencia entre la estructura de la reseña de acuerdo con la plantilla</p>	<p>La reseña presenta algunos errores ortográficos.</p> <p>Falta coherencia y cohesión entre las palabras y las oraciones.</p> <p>Presenta de forma parcial coherencia entre las partes del texto y su redacción.</p>	<p>Existe coherencia y cohesión ente las partes del documento y su redacción.</p> <p>No hay errores ortográficos.</p> <p>El escrito se presenta con orden y relación entre las palabras y las oraciones.</p> <p>Hay coherencia entre las partes de la reseña de acuerdo con la plantilla.</p> <p>Se evidencian conectores lógicos entre frases y párrafos.</p>
INTRODUCCIÓN	<p>No se evidencia la contextualización del documento.</p> <p>No se introduce la tesis del autor.</p> <p>La introducción no es clara ni se logra comprender con facilidad.</p> <p>Falta concretar el propósito de la reseña.</p> <p>No se evidencia un estilo claro en la escritura de la reseña, no se inicia con los datos del autor y del texto.</p>	<p>Se evidencia parcialmente la contextualización del documento.</p> <p>Se introduce la tesis del autor de manera incompleta.</p> <p>Presenta falencias en los elementos de comprensión del documento para la elaboración de la reseña.</p> <p>Define parcialmente el propósito de la reseña; las normas de estilo no son claras; cuenta con los datos del autor y del texto.</p>	<p>Es evidente en la introducción la contextualización del documento.</p> <p>Se introduce la tesis del autor.</p> <p>La introducción es clara y presenta elementos que facilitan su comprensión.</p> <p>Se evidencia el propósito de la reseña, con normas de estilo y los datos del autor y del texto.</p>
TESIS CENTRAL DEL AUTOR	<p>No se evidencia ni argumenta en el documento la tesis central del autor.</p> <p>No hay comprensión por parte del lector de la tesis central.</p> <p>No se refleja la comprensión de la tesis central en el documento.</p>	<p>Se menciona parcialmente la tesis central del autor en el documento.</p> <p>Algunas palabras y frases son claras y de fácil comprensión.</p> <p>Se evidencia parcialmente la comprensión de la tesis en la reseña.</p>	<p>Argumenta la tesis central del autor de manera clara y precisa.</p> <p>Emplea palabras y frases claras que hacen que el lector comprenda la tesis central.</p> <p>Refleja la comprensión de la tesis del documento.</p>

CRITERIO	BAJO DE 0 A 50	ACEPTABLE DE 51 A 79	EXCELENTE DE 80 A 100
ANÁLISIS CRÍTICO	<p>No atiende a la estructura original del contenido.</p> <p>No toma posición reflexiva ni argumentada del documento.</p> <p>No se evidencia la reseña como el instrumento solicitado.</p> <p>No presenta argumentos ni posturas propias en el documento.</p> <p>El documento no cumple con las condiciones de reseña.</p>	<p>Toma parcialmente una posición argumentada del documento.</p> <p>Produce en cierta medida una reseña clara del documento, el cual no denota postura personal.</p> <p>Sustenta la tesis central del autor sin presentar una reflexión propia y crítica del mismo.</p>	<p>Toma posición reflexiva siempre argumentada en la tesis del autor con respecto a la posición propia.</p> <p>Atiende a la estructura original del contenido.</p> <p>Es una producción argumentada y propia basada en la postura del autor.</p> <p>Sustenta la tesis central del autor a partir de argumentos validados por el documento, el cual permite un análisis crítico y pertinente frente al texto base.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2018

El ensayo

En el ambiente académico, el ensayo es una de las técnicas de comunicación más utilizadas. Cabe resaltar que esta técnica tiene muchos imaginarios que se alejan de lo que realmente es. Dentro de esos imaginarios se encuentran algunos acertados y otros que dan más la característica de resumen. Se considera importante resaltar el concepto del escritor colombiano Fernando Vásquez Rodríguez, que define el ensayo como:

“Una mezcla entre el arte y la ciencia (es decir, tiene un elemento creativo –literario– y otro lógico –de manejo de ideas–). En esa doble esencia del ensayo (algunos hablarán por eso de un género híbrido) es donde radica su potencia y su dificultad. Por ser un centauro, mitad de una cosa y mitad de otra, el ensayo puede cobijar todas las áreas del conocimiento, todos los temas. Sin embargo, sea el motivo que sea, el ensayo necesita de una “fineza” de escritura que lo haga altamente literario” (Vásquez, 2018).

Desde esa mirada y con la intención de tener mayor claridad sobre el proceso escritural que debe seguirse, es oportuno considerar, de acuerdo con Vásquez (2018), la forma correcta de escribir un ensayo:

- Se deben tener clara la tesis del autor para poder sustentar esa afirmación desde el argumento de los documentos, sin intentar caer en la repetición del documento base.
- El ensayo discurre y para ello las ideas que se planteen y argumenten deben encadenarse las unas con las otras; no deben presentarse de forma aislada sino dentro de un todo que se complementa para sí.

- Es indispensable la sintaxis en la elaboración del ensayo; el autor debe recurrir al uso de palabras y conectores claros que lleven al lector a disfrutar del discurso expuesto.
- El ensayo debe mostrar una postura crítica del autor y siempre estar sustentada desde la teoría.

En la escritura de un ensayo se deben definir tres grandes apartados: introducción, cuerpo argumentativo y cierre.

En la introducción el autor del ensayo debe cautivar al lector e iniciarlo de manera efectiva y duradera en el documento; además, debe abordar de forma clara la tesis que el autor pretende explicar.

Párrafo de análisis crítico: se puede iniciar con una pregunta que realiza al autor del documento, la cual se pretende resolver en el cuerpo del ensayo. Es en esta parte donde el autor toma posición acerca de la tesis del documento y por medio de argumentos basados en la teoría establece diferentes posturas. Se desarrolla de manera articulada enlazando correctamente la tesis del documento y las posturas del autor.

En el párrafo de cierre se busca demostrar la tesis del autor sin repetirla, haciendo uso de una frase que enmarque la tesis, empleando un lenguaje preciso y claro que comprenda el lector (tablas 31 y 32).

Tabla 32. Plantilla de elaboración de ensayo

Universidad (Escudo)	Nombre de la universidad	XXXX
	Asignatura: Docente:	DD-MM—AA
Nombre del estudiante:	Tipo de texto:	ENSAYO
Valoración cuantitativa:	Valoración de la rúbrica:	
Autoevaluación cualitativa:		
<p>Introducción (dos cuartillas). Frase de enganche, justificación y formulación del problema y la tesis que soporta la postura personal argumentada desde los autores.</p> <p><i>El próximo 2 de abril está prevista la marcha convocada por el senador Álvaro Uribe, quien después de compartir un tuit en el que decía “¡Qué problema con el terrorismo ha creado Santos, que nada distinto oye, será que tenemos que pensar en irnos a la calle!”, las redes sociales empezaron a marcar tendencia mostrando apoyo y finalmente, el expresidente llama al pueblo mediante un video para marchar en defensa de la democracia.</i></p>		

Tesis central del autor: Argumentación (entre una y dos cuartillas)

No se sabrá si la intención primera del expresidente era realmente hacer una marcha, pero una vez las redes sociales se activaron para patrocinar la idea, Uribe lanza un video convocando oficialmente a salir a la calle. Era impensable que el expresidente convocara al pueblo a salir a las calles a protestar cuando en su mandato aplicó una política represiva contra la libre manifestación de los ciudadanos.

Es posible pensar que dicha convocatoria es una estrategia para desviar la atención de los problemas judiciales que afrontan varios de sus familiares y amigos; también se podría considerar que es una táctica más para desestabilizar el proceso de paz a través de su discurso de odio por la guerrilla, vieja fórmula narrativa durante todo su mandato y que sigue anclada en su manifiesto político. Una hipótesis más osada sobre las intenciones de Uribe recae en el manejo perverso de las redes sociales para emitir mensajes en contra del actual gobierno, mensajes que se observan con un tinte de descaro, porque cuando Uribe ejerció su mandato, la inconformidad se demostró a través de 653 protestas por año, siendo la cifra más alta en los últimos cincuenta años según el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep).

Análisis crítico (no menos de tres páginas y no más de cuatro)

Ahora bien, es posible que la razón del expresidente Uribe sea medir su capacidad de convocatoria, la cual ha dado muestras de ser cada vez más escasa, tal como se evidenció en la protesta realizada cuando se efectuó la captura de su hermano Santiago Uribe.

Todas las hipótesis están sobre la mesa; sin embargo, atinar a descartar alguna o aceptarlas de lleno, es una discusión que quedará en el olvido, cuando la marcha sea una realidad y los opositores, adeptos, prensa y el ciudadano común, inicien un nuevo análisis sobre los resultados de la misma.

No se pueden mezclar peras con manzanas

El origen de la convocatoria a la marcha es una frase del expresidente, de las tantas que suele enviar a través de las redes sociales para mostrar su inconformidad con el proceso de paz. Pero ante la respuesta en la red, la frase fue tomando dimensiones distintas gracias a la ampliación de los motivos que la provocaron. Los uribistas empezaron a incluir y a difundir como justificación de la protesta la mala gestión del gobierno actual en temas tan sensibles como la economía, la corrupción, la inseguridad y el desempleo, dejando en el ambiente un halo de confusión que terminó polarizando a los ciudadanos. Hay dos bandos: por una parte, quienes toman la bandera en contra de la metodología del proceso de paz y toda las decisiones del presidente Santos en materia económica y social; y por otra, los que creen en la reconciliación y la resignificación de un nuevo país pese a la conciencia colectiva de la mala gestión en algunos asuntos del gobierno actual.

Queda un sinsabor de que mezclando verdades, mentiras y necesidades nacionales termine la gente marchando para frenar las investigaciones penales en contra de Uribe y de su familia o, peor aún, legitimando un convocante sin autoridad moral para hablar de transparencia, derechos humanos, persecución política y paz. El país no puede obviar que el discurso de Uribe está matizado por la guerra y que sus colaboradores políticos más cercanos están involucrados en procesos de parapolítica, pero lo que más espanta la cordura y la razón del pueblo, son los crímenes de lesa humanidad que se cometieron durante el periodo en que gobernó.

Párrafo de cierre. Demostrar la tesis sin repetirla.

Maquiavelo expresó, “De vez en cuando las palabras deben servir para ocultar los hechos”. Queda por descubrir el trasfondo de las intenciones de Uribe y la respuesta social a esta iniciativa. Lo cierto es que salir a marchar y protestar pacíficamente, es un derecho constitucional en Colombia, es parte de nuestra democracia manifestarse abiertamente sobre asuntos de interés ciudadano, pero cuando el pueblo no tiene claros sus deseos, marcha detrás de quien sí los tiene.

Referencias

<http://librepensador.uexternado.edu.co/abril2alacalle/>

Fuente: Elaboración propia, 2018

Tabla 33. Rúbrica de evaluación para ensayo

CRITERIO		BAJO DE 0 A 50	ACEPTABLE DE 51 A 79	EXCELENTE DE 80 A 100
FORMA	ESTRUCTURA GENERAL	<p>El título no es pertinente con el tema tratado.</p> <p>El ensayo no presenta la estructura general de la plantilla planteada.</p> <p>No se evidencia una conexión lógica entre las partes del ensayo.</p>	<p>El título es pertinente con el tema tratado, aunque es demasiado extenso.</p> <p>El ensayo cumple parcialmente con la estructura general de la plantilla.</p> <p>Se evidencia de manera parcial una conexión entre las partes del ensayo.</p>	<p>El título es pertinente con el tema tratado.</p> <p>El ensayo cumple con la estructura general de la plantilla.</p> <p>Se evidencia una conexión lógica entre las partes del ensayo.</p>
	SINTAXIS Y ORTOGRAFÍA	<p>Las frases y oraciones no están estructuradas dentro del documento.</p> <p>Presenta errores ortográficos que no permiten una interpretación clara del ensayo.</p> <p>No se evidencia una lectura rigurosa para la elaboración del ensayo.</p>	<p>La mayoría de las oraciones son claras, aunque se evidencian falencias en la argumentación.</p> <p>Presenta algunos errores ortográficos y gramaticales.</p> <p>Se nota en el escrito una lectura rigurosa del documento.</p>	<p>Las frases y oraciones están estructuradas y claras dentro del documento.</p> <p>Se presenta un ensayo sin errores ortográficos y gramaticales, lo cual permite una lectura fluida y clara.</p> <p>Se evidencia en la escritura del ensayo una lectura rigurosa del documento.</p>

CUADERNILLO 3

Competencias lingüísticas: una propuesta para su desarrollo en la educación superior

CRITERIO	BAJO DE 0 A 50	ACEPTABLE DE 51 A 79	EXCELENTE DE 80 A 100
INTRODUCCIÓN	<p>No se evidencia la contextualización del documento.</p> <p>No se introduce la tesis del autor.</p> <p>La introducción no es clara ni se logra comprender con facilidad.</p>	<p>Se evidencia parcialmente la contextualización del documento.</p> <p>Se introduce la tesis del autor de manera incompleta.</p> <p>Presenta falencias en la comprensión del documento para la elaboración del resumen.</p>	<p>Se evidencia en la introducción la contextualización del documento.</p> <p>Se introduce la tesis del autor.</p> <p>La introducción es clara y presenta elementos que facilitan su comprensión.</p>
TESIS CENTRAL DEL AUTOR	<p>No se evidencia en el documento la tesis central del autor.</p> <p>No hay comprensión por parte del lector de la tesis central.</p> <p>No se refleja la comprensión de la tesis central en el documento.</p>	<p>Se evidencia parcialmente la tesis central del autor en el documento.</p> <p>Algunas palabras y frases son claras y de fácil comprensión.</p> <p>Se evidencia parcialmente la comprensión de la tesis en el resumen.</p>	<p>Se presenta con claridad la tesis central que pretende el autor.</p> <p>Emplea palabras y frases claras que hacen que el lector comprenda la tesis central.</p> <p>Refleja la comprensión de la tesis del documento.</p>
ANÁLISIS CRÍTICO	<p>No identifica las ideas principales del autor.</p> <p>No existe crítica expresada de manera personal.</p> <p>No integra conocimientos ni experiencias.</p> <p>No interpreta ni confronta ideas y conceptos mencionados por el o los autores.</p> <p>No reflexiona ni argumenta sobre los alcances de las tesis expuestas</p>	<p>Identifica de manera superficial algunas ideas principales del autor o autores.</p> <p>Evidencia crítica personal; sin embargo, se presenta como enunciado y sin fundamentación.</p> <p>Integra algunos conocimientos y experiencias.</p> <p>Interpreta y confronta ideas y conceptos mencionados por el o los autores superficialmente.</p> <p>Reflexiona y argumenta sobre los alcances de las tesis expuestas superficialmente.</p>	<p>Se identifican las ideas principales del autor o autores.</p> <p>La crítica personal es clara y fundamentada.</p> <p>Integra conocimientos y experiencias previas.</p> <p>Interpreta y confronta ideas y conceptos mencionados por el o los autores de manera clara y coherente.</p> <p>Reflexiona y argumenta sobre los alcances de las tesis expuestas.</p>

CRITERIO	BAJO DE 0 A 50	ACEPTABLE DE 51 A 79	EXCELENTE DE 80 A 100
PÁRRAFO DE CIERRE	<p>El párrafo de cierre no está articulado con el documento.</p> <p>No existe párrafo de cierre.</p> <p>El párrafo de cierre es un resumen del documento.</p>	<p>Se evidencia claridad en el párrafo de cierre.</p> <p>El párrafo de cierre pretende convertirse en un resumen del documento.</p>	<p>Se evidencia claridad y coherencia en el párrafo de cierre, de acuerdo con el documento escrito.</p> <p>El párrafo de cierre se contextualiza con el documento, mas no es un resumen del mismo.</p>
REFERENCIAS	<p>No se presentan referencias bibliográficas.</p> <p>No se presentan revistas y documentos académicos.</p> <p>No se evidencia el uso de normas APA.</p>	<p>Se usan referencias bibliográficas sin posturas demostrables.</p> <p>Se evidencia el uso de revistas y textos secundarios.</p> <p>Utiliza las normas APA.</p>	<p>Las referencias bibliográficas utilizadas son pertinentes y con posturas demostrables.</p> <p>Se evidencia el uso de artículos de revistas y documentos académicos para la elaboración del ensayo.</p> <p>Se utilizan de manera adecuada las normas APA.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2018

Relatoría

Dentro de los textos académicos se encuentra la relatoría como instrumento que permite a la comunidad académica un acercamiento más íntimo del lector con el autor, la relatoría permite al autor evidenciar en el documento una posición objetiva frente a la tesis y teorías del autor.

La relatoría dentro de los términos académico no se puede convertir en un resumen ya que no trata acerca de solo plasmar la posición del autor, va más allá, es como dentro del proceso de la escritura se puede evidenciar la comprensión, adaptación y posición crítica frente a lo leído.

Características

1. La relatoría se convierte en un texto académico basado en la postura crítica hacia el autor de su teoría o tesis.
2. Su escritura es netamente académica y se basa en lecturas previas que permiten el acercamiento del lector con la postura del autor desde diferentes posiciones.
3. Da la posibilidad de expresar por medio de la escritura saberes previos los cuales pueden ser modificados por las posiciones del autor y sus detractores.

Plantilla para la elaboración de la relatoría

Tabla 34. Características de la relatoría

TEMA	FECHA	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	PREGUNTA MOTIVADORA	ANALISIS Y DESARROLLO DEL TEMA	CONCLUSIONES
El autor plasma en este la generalidad del documento, sin dejar de lado la categoría y atrayendo al lector a su revisión.	Fecha de realización de la relatoría por el autor	El autor debe plasmar todos los documentos consultados para la realización de la relatoría.	La pregunta motivadora debe enlazarse con el tema y debe ser el centro de debate del documento; esta debe ser respondida por el autor y desarrollada en el documento.	Se debe analizar el tema y desarrollar de acuerdo a la categoría y la tesis central del autor, es la parte de la relatoría mas importante ya que debe dar respuesta a la pregunta motivadora y desarrollar lo planteado por el autor.	El autor debe concluir el documento con frases que argumenten de manera clara las lecturas y presenten una posición personal argumentada.

Fuente: Elaboración propia, 2018

Tabla 35. Plantilla para la elaboración de la relatoría

Universidad (Escudo)	VICERRECTORÍA BOGOTÁ SUR		XXXX
	Asignatura: Docente:		DD-MM—AA
Nombre del estudiante:	Tipo de texto:		RELATORÍA
Valoración cuantitativa:	Valoración de la rúbrica:		
Autoevaluación cualitativa:			
Tema: Análisis Crítico del Discurso: una herramienta metodológica para la reconstrucción histórica.			
Fecha: Enero 29 de 2018			

Referencias bibliográficas:

Recuperado el 29 de ene. de 19 <http://www.usergioarboleda.edu.co/wp-content/uploads/2016/01/guia-la-relatoria.pdf> y la razón del pueblo, son los crímenes de lesa humanidad que se cometieron durante el periodo en que gobernó.

Pregunta motivadora:

El conjunto de actividades, roles, participantes, discursos y sus efectos, junto con las complejas relaciones que entre ellos existen, conforman lo que se llama orden del discurso. En efecto, los modos de ser y de estar en el mundo están prescritos, acordados y fijados en el imaginario colectivo mediante el discurso. Dentro de estas circunstancias se producen los fenómenos de dominación a los que apuntan las investigaciones inscritas en la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Las relaciones de poder son susceptibles de ser ordenadas, criticadas y, en consecuencia, modificadas mediante el análisis de la dinámica social que subyace en los discursos, pues ellos son los que reflejan ese complejo sistema de imaginarios y procesos que se retroalimentan permanentemente. En el ACD se observan específicamente los siguientes componentes: 1. Análisis léxico-gramatical: léxico, elementos sintáctico-semánticos (oraciones y frases) deixis, modelización y pronominalización. 2. Análisis pragmático: Contexto, enunciador, actos de habla, interlocutores (otras veces presentes y ausentes en el texto), trasgresiones al principio de cooperación, presuposiciones conversacionales no estandarizadas e implicaturas. 3. Análisis crítico-social: Temas, identidad/estilo, presuposiciones (existenciales, proposiciones y de valor) y estrategias de legitimación. Estos componentes se evidencian en el texto, materialización del acto comunicativo y, a su vez, la manifestación de un discurso particular. La presente investigación intenta hacer del ACD una herramienta metodológica útil para el análisis de textos producidos en la época de la alta colonia y, por ende, textos que no pertenezcan a la contemporaneidad. Para eso, es necesario afinar los tres niveles de análisis arriba mencionados, con el fin de no caer en ningún anacronismo. El texto, objeto de dicho análisis, es la pastoral del ilustrísimo señor Antonio Caballero y Góngora, Arzobispo de Santafé sobre la epidemia de viruela 1782. Éste resulta interesante en tanto que en él se configura un discurso en donde, a través del miedo, se legitima el poder de las estructuras coloniales que ya empezaban a verse resquebrajadas. El ACD como teoría y método ha sido privilegiado en investigaciones cuyos problemas se circunscriben en el llamado mundo moderno, especialmente, en las dinámicas capitalistas. Algunos científicos sociales han visto en el ACD una excelente herramienta a la cual pueden recurrir, atraídos por el sello "crítico" que implica emancipación. El hecho de que este análisis del discurso esté inscrito en las "ciencias críticas" lo hace muy atractivo para los estudios de género, racismo, xenofobia, neoliberalismo, medios masivos de comunicación, etc., en términos generales, todos aquellos estudios donde se pretende visibilizar aquellos discursos que no son tradicionalmente protagónicos, sino subalternos. Pero ¿por qué usar este modelo en estudios históricos? ¿Qué tan útil resulta aplicar el ACD en estudios circunscritos en periodos donde el poder era indiscutible y estaba Material diseñado y elaborado por los docentes del Departamento de Lectura y Escritura Académicas, Universidad Sergio Arboleda? 5 centrado en una sola figura? ¿Cómo se pueden generar ideas emancipadoras en discursos que están temporalmente tan alejados de nosotros?

Análisis y desarrollo del tema:

Los historiadores, al igual que los demás científicos sociales, necesitan de un referente metodológico para interpretar su objeto de estudio, en este caso, el pasado. El lenguaje, en todas las épocas, configura y es configurado por lo social. Si partimos del tal axioma, resulta útil para el historiador hacer uso del ACD como método de análisis. La Lingüística Sistémica Funcional de Halliday y la Pragmática también resultan apropiadas para el historiador al momento de analizar las intrincadas relaciones sociales de determinadas épocas. La dominación ha sido una constante histórica –claro está que no debemos caer en el reduccionismo de considerarla como la única posibilidad de análisis-. Siempre ha habido discursos débiles y fuertes, centrales y marginales, dominantes y subversivos. Así pues, no es fácil de explicar por qué no son abundantes los estudios históricos con esta perspectiva de análisis. Se podría afirmar que los estudios históricos no han incursionado en el ACD por ver en su naturaleza “crítica”, militancia y, por lo tanto, distanciamiento de la tan anhelada objetividad histórica. Ya el mismo Fairclough (2003) siente cierta dificultad de materializar lo crítico de la propuesta cuando afirma “La vida académica está organizada como una red de prácticas diferentes, de hecho, está organizada como un mercado distinto y es improbable que la investigación crítica que se realiza dentro de sus confines tenga mucho efecto”. Es más, resulta innegable que la manera como se investiga, donde se publica y como se escribe afectan el impacto crítico de nuestras investigaciones. No se puede pretender que él, muchas veces aislado, discurso académico modifique prácticas sociales ajenas a su naturaleza misma.

Conclusiones: (máximo 5)

En 1782 el Nuevo Reino de Granada afronta una epidemia de viruelas que deja aproximadamente 3000 muertos (Silva, 2006). El entonces Arzobispo y Virrey, Antonio Caballero y Góngora, dirige una pastoral a sus diocesanos en donde les da instrucciones de hacer rogativas públicas y preces para diezmar la fuerza de la epidemia. Dicha pastoral es el objeto de estudio de la presente investigación. Se intenta poner en práctica la aplicabilidad del ACD en un estudio histórico que pretende revisar las estrategias de legitimación del poder a partir del miedo. Una condición sine qua non del ACD es el análisis de la construcción discursiva de las acciones y las representaciones sociales. Para esto, el analista centra su atención en la construcción de la representación de los actores sociales, en la representación de procesos y atribución de responsabilidades, la recontextualización de prácticas sociales, la argumentación, la legitimación y deslegitimación, entre otras (Martín Rojo, 2003). Ruth Wodak (2000) señala que las anteriores acciones discursivas pueden ser rastreadas a partir de las siguientes estrategias discursivas: estrategias de referencia y nominación, predicativas, de argumentación y fuentes de topoi, de intensificación y mitigación, de legitimación de las acciones y de los propios discursos, etc.

Fuente: Elaboración propia, 2018

Tabla 36. Rubrica de evaluación para relatoría

CRITERIO		BAJO	ACEPTABLE	EXCELENTE
FORMA	ESTRUCTURA GENERAL	La relatoría no está elaborada de acuerdo a la estructura general de la plantilla.	La relatoría presenta inconsistencias en la elaboración de acuerdo a la estructura general de la plantilla.	La relatoría está elaborada de acuerdo a la estructura general de la plantilla.

CRITERIO		BAJO	ACEPTABLE	EXCELENTE
FORMA	ESTRUCTURA GENERAL	La relatoría no está planteada de acuerdo a los criterios de diseño establecidos.	La relatoría presenta inconsistencias con los criterios de diseño establecidos.	La relatoría se encuentra planteada de acuerdo a los criterios de diseño establecidos.
		La relatoría no cuenta con las cuartillas solicitadas.	La relatoría cuenta con las cuartillas solicitadas, pero falta desarrollo en las ideas planteadas.	La relatoría cuenta con las cuartillas solicitadas y las ideas planteadas se encuentran desarrolladas.
	SINTAXIS Y ORTOGRAFIA	La relatoría presenta numerosos errores ortográficos.	La relatoría presenta algunos errores ortográficos.	La relatoría no presenta errores ortográficos.
		No se evidencia coherencia entre las palabras y las oraciones.	Falta coherencia entre las palabras y las oraciones.	Presenta coherencia entre las palabras y las oraciones.
		No hay coherencia entre las partes de la relatoría de acuerdo a la plantilla	Falta coherencia entre las partes de la relatoría de acuerdo a la plantilla	Hay coherencia entre las partes de la relatoría de acuerdo a la plantilla.
	PREGUNTA MOTIVADORA	No es pertinente con el tema tratado. Es extenso (más de 6 palabras)	Es pertinente con el tema tratado. Es conciso (cuatro a cinco palabras)	Es pertinente con el tema tratado. Llama la atención del lector, es conciso (cuatro a cinco palabras)
No se formula con claridad la pregunta motivadora.		Le falta claridad a la pregunta motivadora.	Se formula con claridad la pregunta motivadora.	
No se evidencia la contextualización del documento.		Se evidencia parcialmente la contextualización del documento.	Se presenta la contextualización del documento.	

CUADERNILLO 3

Competencias lingüísticas: una propuesta para su desarrollo en la educación superior

CRITERIO	BAJO	ACEPTABLE	EXCELENTE
ANÁLISIS Y DESARROLLO DEL TEMA	No se evidencia en el documento el análisis y desarrollo del tema.	Se evidencia parcialmente en el documento el análisis y desarrollo del tema.	Se presenta con claridad en el documento el análisis y el desarrollo del tema.
	No hay comprensión por parte del lector de la tesis central.	Algunas palabras y frases son claras y de fácil comprensión.	Emplea palabras y frases claras que hacen que el lector comprenda la tesis central.
	No se refleja la comprensión de la tesis central del documento.	Se evidencia comprensión parcial de la tesis central en el documento.	Refleja la comprensión de la tesis central del documento.
	No se introduce la tesis del autor.	Se introduce la tesis del autor de manera incompleta.	La tesis del autor se introduce de manera completa.
CONCLUSIONES	No se evidencian en el documento las conclusiones.	Se evidencian en el documento conclusiones pero no responden al desarrollo y análisis del tema.	Se evidencian con claridad las conclusiones y estas responden al desarrollo y análisis del tema.

Fuente: Elaboración propia, 2018

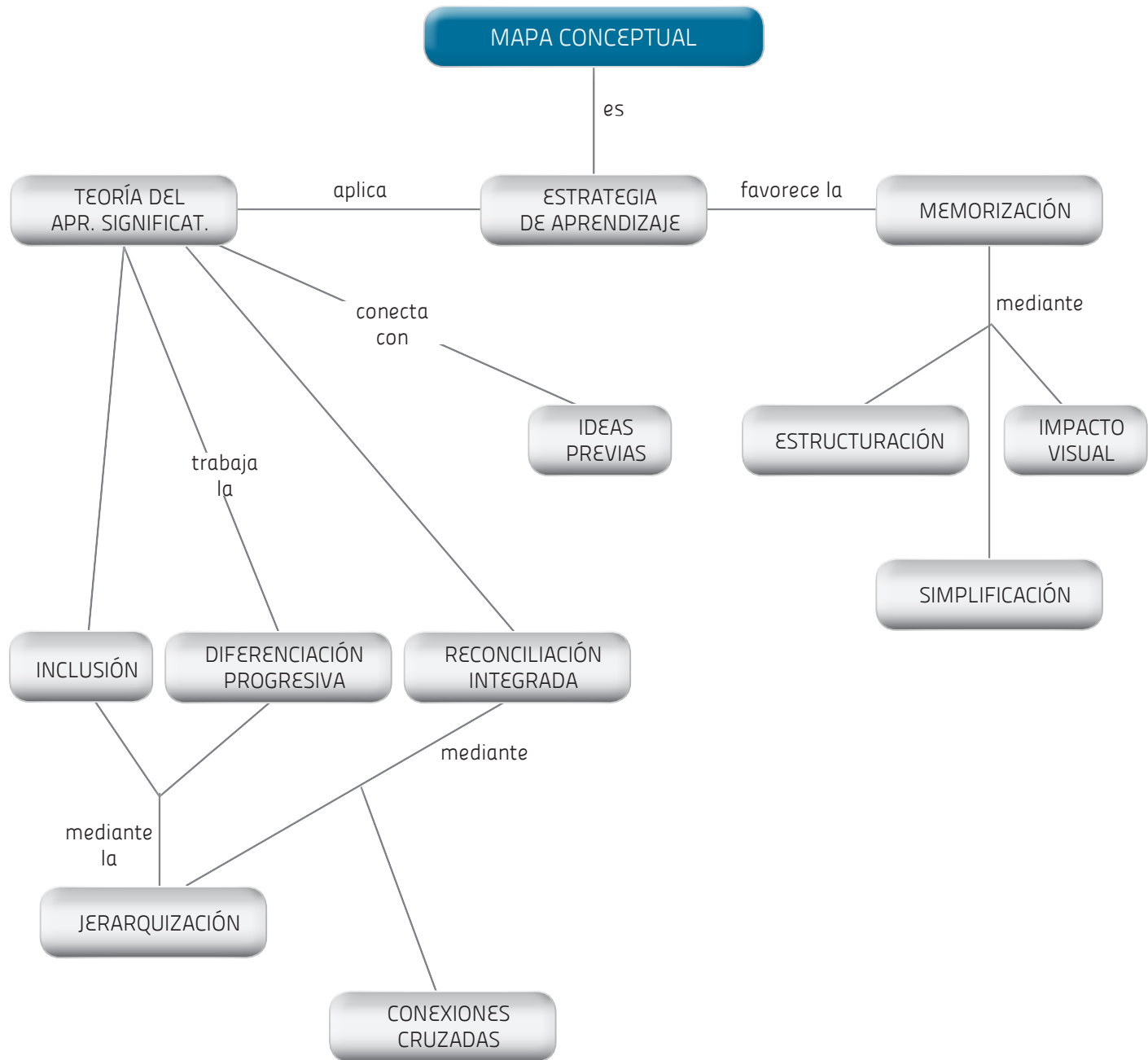
Mapa conceptual

El mapa conceptual es un organizador gráfico de la información (Arango, 2014), que sustentado en la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel (1963), permite al estudiante desarrollar procesos de integración cognitiva a partir de la reflexión desarrollada para delimitar los conceptos que le presenta un texto (Martínez, Arrieta y Meleán, 2012).

Como representación gráfica de un texto, permite significar el contenido temático de una disciplina, de los programas curriculares o de los conocimientos que tengan los estudiantes sobre un tema. En tal sentido, los mapas permiten la organización y jerarquización del conocimiento de un tema (Farfán y Garzón, 2006), y se puede utilizar antes, durante o después de enseñar un contenido.

El mapa conceptual, esquematiza conceptualmente diferentes niveles de generalidad e inclusividad conceptual y se conforman de conceptos y palabras enlaces (Novak y Gowin, 1988), que dan forma a proposiciones que presentan una idea con sentido.

Figura 2. Elementos y características de los mapas conceptuales



Fuente: (Ontorúa et al, 1993)

Los conceptos, se refieren a objetos o situaciones que tienen una trascendencia, significado e inclusividad dentro del texto. Una vez identificados, van dentro del mapa van encerrados en nodos representados en círculos o recuadros. De igual manera, es posible distinguir tres tipos de conceptos:

- **Supraordinados:** son los que tiene mayor nivel de inclusividad, lo que les permite dar origen a otros conceptos.
- **Coordinados:** son los conceptos que tienen el mismo nivel de inclusividad, lo que permite que se ubiquen en una misma categoría del mapa conceptual.
- **Subordinados:** son conceptos que presentan el menor nivel de inclusividad. Derivan de un supraordinado, lo que los lleva a presentar un atributo o característica de segundo, tercer o cuarto nivel de acuerdo con las jerarquías que se presenten en el mapa conceptual.

Las palabras enlace, expresan el tipo de relación o vínculo existente entre dos o más conceptos, dando forma a una proposición que expresa una idea con sentido y significado de acuerdo con el texto que da origen al mapa conceptual.

Tabla 37. Plantilla elaboración de mapa conceptual

Universidad (Escudo)	Nombre de la universidad	XXXX
	Asignatura: Docente:	DD-MM—AA
Nombre del estudiante:	Tipo de texto:	MAPA CONCEPTUAL
Valoración cuantitativa:	Valoración de la rúbrica:	
Autoevaluación cualitativa:		
Propósito: Defina el propósito u objetivo a buscar a través del mapa conceptual que se va a elaborar. Esta acción lleva a tener claro el horizonte de sentido en donde se va a ubicar el gráfico, de acuerdo con determinada área o áreas del conocimiento.		
Selección: Seleccione la información de la cual va a elaborar el mapa conceptual. En ella, subraye los conceptos o palabras claves de acuerdo con el tema tratado y el propósito que orienta el diseño del gráfico. Al finalizar el proceso debe hacer un inventario de las palabras seleccionadas.		

Nivel de inclusividad:

Organice por nivel de inclusividad las palabras claves que seleccionó. En tal sentido, debe dar cuenta de los conceptos supraordinados, coordinados y subordinados. Finalmente se debe identificar cual es el concepto de mayor nivel de inclusividad.

Organización por nodos:

Coloque en la parte superior del mapa el concepto de mayor nivel de inclusividad y encierre en un nodo. A continuación, disgregue los demás conceptos respetando su nivel de inclusividad y encierre cada uno en el nodo correspondiente. Al finalizar este momento, se debe dejar ver la organización categorial y jerárquica que adquiere el mapa.

Enlaces:

Escriba entre cada uno de los nodos las palabras enlaces que pueden dar sentido y significado a la relación existente entre un concepto y otro. Producto de esta acción deben quedar construidas las proposiciones.

Revisión:

Revise el mapa conceptual diseñado hasta el momento. Verifique la organización de los conceptos de acuerdo con su nivel de inclusividad, la pertinencia de los enlaces y la coherencia y cohesión de las proposiciones.

Título:

Al finalizar la revisión del mapa conceptual elaborado, coloque un título que comprenda el objetivo trazado y las proposiciones construidas. Su diseño debe ser un factor de motivación, curiosidad o inquietud que pueda despertar el interés de los posibles lectores del gráfico.

Síntesis:

Debajo del mapa conceptual construya una síntesis donde exponga una breve explicación del mismo, apoyada en los conceptos, enlaces y proposiciones utilizadas.

Fuente: elaboración propia, 2018.

Tabla 38. Rubrica de evaluación para mapa conceptual

CRITERIO		BAJO DE 0 A 50	ACEPTABLE DE 51 A 79	EXCELENTE DE 80 A 100
FORMA	ESTRUCTURA GENERAL	La estructura del mapa no cumple con las distintas partes que lo componen.	La estructura del mapa cumple en su mayoría con las distintas partes que lo componen.	La estructura del mapa cumple con las distintas partes que lo componen.
	SINTAXIS Y ORTOGRAFIA	Los conceptos, enlaces y proposiciones no están escritas respetando las reglas ortográficas.	Algunos de los conceptos, enlaces y proposiciones están escritas respetando las reglas ortográficas.	Los conceptos, enlaces y proposiciones están escritas respetando las reglas ortográficas.

CRITERIO		BAJO DE 0 A 50	ACEPTABLE DE 51 A 79	EXCELENTE DE 80 A 100
FORMA	SINTAXIS Y ORTOGRAFIA	Los conceptos y enlaces no están estructurados y claros dentro del documento.	Algunos de los conceptos y enlaces están estructurados y claros dentro del documento.	Los conceptos y enlaces están estructurados y claros dentro del documento.
		No se evidencia en el mapa una revisión y lectura rigurosa de distintos documentos.	Algunas veces se evidencia en el mapa una revisión y lectura rigurosa de distintos documentos.	Se evidencia en el mapa una revisión y lectura rigurosa de distintos documentos.
NODOS		Los conceptos que forman el mapa no están encerrados en nodos.	Algunos de los conceptos que forman el mapa están encerrados en nodos.	Los conceptos que forman el mapa están encerrados en nodos.
CONCEPTOS		Los conceptos empleados en el mapa no representan una clase de objetos o fenómenos con características comunes.	Algunos de los conceptos empleados en el mapa representan una clase de objetos o fenómenos con características comunes.	Los conceptos empleados en el mapa representan una clase de objetos o fenómenos con características comunes.
		Los conceptos empleados en el mapa no tienen relación con el concepto de mayor nivel de inclusividad.	Los conceptos empleados en el mapa casi siempre tienen relación con el concepto de mayor nivel de inclusividad.	Los conceptos empleados en el mapa tienen relación con el concepto de mayor nivel de inclusividad.
		Los conceptos que presenta el mapa no son los más importantes e ilustran con claridad el tema abordado.	Los conceptos que presenta el mapa son casi siempre los más importantes e ilustran con claridad el tema abordado.	Los conceptos que presenta el mapa son los más importantes e ilustran con claridad el tema abordado.
ENLACES		Entre cada par de conceptos unidos por una línea, no existe una expresión que los une semánticamente.	Entre cada par de conceptos unidos por una línea, algunas veces existe una expresión que los une semánticamente.	Entre cada par de conceptos unidos por una línea, existe una expresión que los une semánticamente.
		Los términos utilizados como enlaces no son los adecuados.	Los términos utilizados como enlaces son casi siempre los adecuados.	Los términos utilizados como enlaces son los adecuados.
CATEGORÍAS		En el mapa no existen categorías que permiten definir distintos aspectos del concepto que tiene mayor nivel de inclusividad.	En el mapa algunas veces existen categorías que permiten definir distintos aspectos del concepto que tiene mayor nivel de inclusividad.	En el mapa existen diferentes categorías que permiten definir distintos aspectos del concepto que tiene mayor nivel de inclusividad.

CRITERIO	BAJO DE 0 A 50	ACEPTABLE DE 51 A 79	EXCELENTE DE 80 A 100
CATEGORÍAS	Los conceptos ubicados en una misma categoría no se pueden considerar como coordinados porque no presentan el mismo nivel de inclusividad.	Los conceptos ubicados en una misma categoría algunas veces se pueden considerar como coordinados porque presentan el mismo nivel de inclusividad.	Los conceptos ubicados en una misma categoría se pueden considerar como coordinados porque presentan el mismo nivel de inclusividad.
JERARQUÍA	Los conceptos no se encuentran ordenados de arriba hacia abajo de acuerdo con el nivel de inclusividad.	Algunos de los conceptos se encuentran ordenados de arriba hacia abajo de acuerdo con el nivel de inclusividad.	Los conceptos se encuentran ordenados de arriba hacia abajo de acuerdo con el nivel de inclusividad.
PROPOSICIONES	Las proposiciones formadas entre conceptos y términos de enlaces no son sintácticamente correctas.	Algunas de las proposiciones formadas entre conceptos y términos de enlaces son sintácticamente correctas.	Las proposiciones formadas entre conceptos y términos de enlaces son sintácticamente correctas.
	Las proposiciones del mapa no aportan información veraz y significativa para definir el concepto de mayor nivel de inclusividad.	Las proposiciones del mapa algunas veces aportan información veraz y significativa para definir el concepto de mayor nivel de inclusividad.	Las proposiciones del mapa aportan información veraz y significativa para definir el concepto de mayor nivel de inclusividad.

Fuente: elaboración propia, 2018.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, U. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona, España: Paidós-Pomaire.
- Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68(68), pp. 297-340. Recuperado el 2 de agosto de 2018 de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2277>.
- Arango, R. (2014). *Los organizadores gráficos: un aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista como propuesta didáctica para la enseñanza de los conceptos de la química abordados en la educación media secundaria* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Recuperado el 10 de noviembre de 2018 desde <http://www.bdigital.unal.edu.co/47422/7/70136522.2014.pdf>
- Agudelo, M. (2006). Comprensión y producción textual o discursiva: fusión de competencias cognitiva y comunicativa. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, 2(4), pp. 1-14. Recuperado el 23 de marzo de 2018 de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/issue/view/267>.
- Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo, S.C. (Ed.). (2008). *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina Informe final del Proyecto 6x4 UEALC. Resumen ejecutivo*. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Universidades. Recuperado el 23 de febrero de 2018 de http://108.59.253.179/~uealc/site2008/pre/6x4_prec.pdf.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.
- Bell, D. (1976). *The coming of posindustrial society: a venture in social forecasting*. Basic Books.
- Bianchi, M. (2009). La lectura y la escritura en la universidad, dos necesidades juntas. En D. Divasto (coord.), *Reflexiones académicas en diseño y comunicación*. Ponencia presentada en la XVII Jornadas de reflexión académica en diseño y comunicación, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 4 de septiembre de 2018 de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/125_libro.pdf.
- Caldera, R. & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), pp. 247-255. Recuperado el 23 de agosto de 2018 de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20149>.
- Camps, A. & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 17- 36. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>.
- Canales, R. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de

- aprendizaje. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), pp. 81-100. doi: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v11i1.3878>.
- Cárdenas, L. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad: ¿qué y cómo leen y escriben los estudiantes de licenciaturas? *Revista Amauta*, 11(21), pp. 139-162. Recuperado el 20 de abril de 2018 de <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/issue/view/72/showToc>.
- Carlino, P. (2004). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/institutos de formación docente, IFD? En G. Salto y L. Plesnicar (eds.), *Simposio Leer y Escribir en la Educación Superior*. Simposio llevado a cabo en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones educativas en América Latina". La Pampa, Argentina. Recuperado el 15 de agosto de 2018 de <http://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/primer-congreso-internacional-educacion-lenguaje-y-sociedad>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M. & Fuentes, M. (2010). La competencia de aprender a aprender. *Aula de Innovación Educativa*, (193), pp. 7-10. Recuperado el 25 de abril de 2018 de <https://core.ac.uk/download/pdf/132092907.pdf>.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Ed. Graó.
- Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5(2), pp. 69-82. Recuperado el 30 de mayo de 2018 de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16457/leer_universidad.pdf;jsessionid=8F90E5D025BCA1E36A389861CC5B5F2E?sequence=1.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo & Pérez (eds.), *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*, pp. 120-133. Madrid: Morata.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios (2015). *Guía didáctica de aprendizaje – curso Ceplec*. Recuperado el 14 de mayo de 2018 de https://www.uniminuto.edu/web/fedu/ceplec/-/asset_publisher/lu7wjTnboajg/content/-que-es-ceplec-?inheritRedirect=false.
- Chichi, G. & Suñol, V. (2008). La retórica y la poética de Aristóteles: sus puntos de confluencia. *Revista Dianoia*, 53 (60). doi: <https://doi.org/10.21898/dia.v53i60.287>.
- Chomsky, N. (2004). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.

- Chomsky, N. (2009). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Daroca, J. C. (s.f.). *El lugar de Platón en la historia de la lingüística*. Recuperado el 23 de mayo de 2018 de <http://www.grupodestiempos.com/PILARMAYNEZ/ElugardePlaton.pdf>.
- Delors, J. (Ed). (1996). *Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/Unesco
- Dueñas, F. (2017). *Rutas de éxito: retos de la educación para adultos*. Bogotá, Colombia: Ediciones UNIMINUTO.
- Flórez, J. (2009). El lenguaje en el pensamiento griego. *Praxis Filosófica*, (29), pp. 41-60.
- Flórez, R. & Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura ¿cómo aprender a escribir?* Recuperado el 3 de septiembre de 2018 de http://bdigital.unal.edu.co/43344/2/9587015355_Parte%201.pdf.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Gandía, E. (2004). *Filosofía de la ciencia*. Recuperado el 20 de mayo de 2018 de <https://ubc.edu.mx/plataformavirtual/mod/folder/view.php?id=1631>.
- González, B. & Vega, V. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: herencia y deconstrucción. *Interacción*, 12, pp. 195-201. Recuperado el 3 de mayo de 2018 de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/interaccion/issue/view/177>.
- González, B., Salazar, A. & Peña L. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana.
- Goyes, A. & Klein, I. (2012), Alcances, limitaciones y retos en la enseñanza de la escritura en la universidad (dos casos: Colombia y Argentina). En L. Laco, L. Natale y M. Ávila (comp.), *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional* (pp. 6-14). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional. Recuperado el 5 de mayo de 2018 de http://www.frgp.utn.edu.ar/images/utn-frgp/sec-academica/_archivos/programa-fortalecimiento/lec-esc.pdf.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 27-46. Madrid, España: Edelsa.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2016). *Nuevos reportes de resultados Saber Pro – TyT*. Recuperado el 20 de marzo de 2018 de <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/documentos-1/1632-reporte-de-resultados-saber-pro-tyt/file>.

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2017a). *Instituciones de educación superior. Reporte de resultados institucional. Guía de interpretación y uso de resultados del examen Saber Pro, Colombia*. Recuperado el 20 de mayo de 2018 de <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/guias-de-uso-de-resultados/3436-guia-interpretacion-de-resultados-saber-pro-instituciones-2017/file?force-download=1>.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2017b). *Base de datos de resultados agregados de Saber Pro en los módulos de competencias genéricas de 2017*. Recuperado el 23 de julio de 2018 de <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/resultados-agregados/resultados-agregados-2017>.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2017c). *Guía de orientación, Saber Pro. Módulos de competencias genéricas*. Recuperado el 1 de julio de 2018 de <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/estructura-general-del-examen/modulos-saber-pro-2017/modulos-primera-sesion-competencias-genericas-16/3809-guia-de-orientacion-modulos-de-competencias-genericas-saber-pro-2017/file?force-download=1>.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2017d). *Guía de orientación, Saber Pro Competencias específicas, módulo de evaluar 2017*. Recuperado el 25 de julio de 2018 de <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/estructura-general-del-examen/modulos-saber-pro-2017/modulos-segunda-sesion-competencias-especificas-16/3890-guia-de-orientacion-modulo-de-evaluar-saber-pro-2017/file?force-download=1>.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2017e). *Resultados agregados*. Recuperado el 23 de julio de 2018 de <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/resultados-agregados/resultados-agregados-2017>.
- Instituto de Evaluación. (2011). *PISA - ERA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos OCDE. Informe español*. Madrid, España: Ministerio de Educación. Recuperado el 27 de mayo de 2018 de <http://www.mecd.gob.es/inee/en/dam/jcr:60f4210c-d96d-43a2-8bc9-05fd881e82f7/informe-espanol-pisa-era-2009-3.pdf>.
- Khoudour-Castéras, D. (5 de septiembre de 2018). La metodología cartesiana (mensaje de un blog). Recuperado de <http://literafa.obolog.es/metodo-cartesiano-297904>.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27(4), pp. 30-38. Recuperado el 4 de septiembre de 2018 de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/sumario>.

- Marinkovich, J. & Morán, P. (1998). La escritura a través del currículum. *Revista Signos*, 31(43-44), pp. 165-171. Recuperado el 14 de agosto de 2018 de <http://www.revistasignos.cl/index.php/signos/issue/archive>.
- Martínez, R., Arrieta, X. y Meleán, R. (2012). Desarrollo cognitivo conceptual y características de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Omnia*, 18(3), 35-48. Recuperado el 17 de septiembre de 2018 desde <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/omnia/issue/archive>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado el 12 de noviembre de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf.
- Monereo, C. (coord.). (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aprendizaje en la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- Montejo, M. (2005). *Modelo bidireccional interactivo para la reconstrucción y autorregulación de estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera* (tesis de doctorado). Camagüey, Cuba: Instituto Superior Pedagógico José Martí.
- Morles, A. (1986). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *Lectura y vida*, 7(2), pp. 15-20. Recuperado el 29 de agosto de 2018 de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a7n2/sumario>.
- Moyano, E. & Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Grafía*, 13(1), pp. 33-59. doi: <https://doi.org/10.26564/16926250.655>.
- Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.
- Núñez, J. (2014). Alfabetización académica y competencia comunicativa en educación superior. *Revista UNAH INNOV@*, (3), pp. 16-20. doi: <http://dx.doi.org/10.5377/unahinnov.v0i3.2381>.
- Núñez, J. (2016). El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en América Latina. *Foro de Educación*, 14(20), pp. 467-488. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.023>.
- Ontoria, A., Ballesteros, A, Cuevas, C., Giraldo, L., Martín, I., Molina, A., Rodríguez A. y Vélez, U. (1993). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011*. Montreal, Québec : Instituto de Estadística de la Unesco.

- Pascual R. & Romero D. (eds.) (2013). *Lenguaje y comunicación: introducción a los principales problemas y perspectivas teóricas*. Buenos Aires: Nueva Librería.
- Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Pérez, M. & Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 137-160. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5595>.
- Pinzón, B. & Vega, V. (2012). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, pp. 195-201. Recuperado el 15 de octubre de 2018 de <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/9-noticias/noticias-revista/49-lectura-y-escritura-en-la-educacion-superior-colombiana-herencia-y-deconstruccion>.
- Proyecto Tuning (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Reimers, F. & Jacobs, J. (2009). Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos. En E. Martínez (Pdte.), *XIII Semana monográfica en educación. La lectura en la sociedad de la información*. Documento básico presentado en la XXIII Semana Monográfica, Madrid, España. Recuperado el 28 de mayo de 2018 de <http://www.fundacionsantillana.com/2009/09/27/la-lectura-en-la-sociedad-de-la-informacion/>.
- Reyzabal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), pp. 63-77. Recuperado el 12 de abril de 2018 de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2988/3208>.
- Robins, R. (2000). *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(1), 145-165. Recuperado el 25 de junio de 2018 en <http://www.umng.edu.co/documents/63968/69921/7.PARADIGMA.pdf>
- Rojas, V. (2011). *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Quintero, M. & Orozco, G. (2013). El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas. *Plumilla Educativa*, (12), pp. 95-115. Recuperado el 14 de febrero de 2017 de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/375/475>.

- Salazar, A. et al. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis*, 8(16), pp. 51-70. doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.leuc>.
- Sánchez, J. (coord.). (2011). *Saber escribir*. Madrid, España: Aguilar.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó. Recuperado el 27 de mayo de 2018 de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>.
- Trigo, V. (3001). El quinto postulado de Euclides. *Revista digital ACTA*, 19, 37-46. Recuperado el 12 de mayo de 2018 de <https://www.acta.es/recursos/revista-digital-manuales-formativos>.
- Universia. (2015). Colombianos leen poco: Menos de la mitad leyó libros en 2014. Recuperado el 20 de noviembre de 2018 de <http://noticias.universia.net.co/cultura/noticia/2015/04/27/1124055/colombianos-leen-menos-mitad-leyo-libros-2014.html>.
- Universidad de Málaga. (2018). *Espacio Europeo de Educación Superior Proceso de Bolonia*. Recuperado el 30 de julio de 2018 de <http://www.infouma.uma.es/docs/ees.pdf>.
- Univerversidad Politécnica de Valencia (s.f.). Guía metodológica para el desarrollo, mantenimiento e integración de aplicaciones del ASIC-A de la UPV. Recuperado el 27 de mayo de 2018 de https://www.upv.es/entidades/ASIC/catalogo/metodologia_asic.pdf.
- Vásquez, A. (2005). *¿Alfabetización en la universidad?* Recuperado el 14 de agosto de 2018 de <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Vasquez-Alfabetizacion%20en%20la%20Universidad.pdf>
- Vásquez, F. (12 de septiembre de 2018). Fernando Vásquez Rodríguez. Escribir y pensar. Recuperado de <https://fernandovasquezrodriguez.wordpress.com/2016/12/14/las-claves-del-ensayo/>.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.

Apéndice

Ficha de la investigación

Tema de la investigación: Competencias lingüísticas y comunicativas

Proyecto de investigación: C117-20-006 de 2018

Grupo de investigación: Grupo de investigación académica para la nueva transformación social (GIANTS).

Título: Formación en procesos de lectura y escritura académica para el mejoramiento de competencias lingüísticas en estudiantes de Pedagogía Infantil de la Vicerrectoría Regional Bogotá Sur.

Investigadores:

Félix Fernando Dueñas Gaitán

Elsa María Rubio Laverde

Luis Juan Carlos García Noguera

Diana Marcela Díaz Garzón

Objetivos

Objetivo general:

Diseñar una propuesta transversal de formación en procesos de lectura y escritura académica que potencie el desarrollo de competencias lingüísticas en la formación profesional de las estudiantes de pedagogía infantil de la Vicerrectoría Regional Bogotá sur de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Objetivos específicos:

- Identificar los principales aportes teóricos y metodológicos alrededor del desarrollo de las competencias lingüísticas en la educación superior.
- Diseñar y aplicar pruebas de percepción frente a la importancia de la lectura y escritura académicas y a las tipologías textuales y técnicas de comunicación para estudiantes y docentes

respectivamente.

- Clasificar a las estudiantes por niveles de acuerdo con el marco común europeo en las competencias lingüísticas: lectura crítica y producción textual.
- Diseñar una propuesta transversal que atienda las necesidades detectadas en las estudiantes, los docentes y la Institución frente a las competencias lingüísticas y los procesos de lectura y escritura académica.

Metodología:

Investigación: descriptiva – explicativa

Enfoque: mixto

Este tipo de investigación tiene como fin describir de forma fiel una representación de la situación estudiada, destacando sus características, este tipo de estudios investigativos puede implicar procesos de medición de diversos aspectos que hacen parte de la situación o fenómeno sujeto de análisis, lo que permite especificar propiedades. Este tipo de investigación permite el abordaje de cada característica de la situación estudiada de forma independiente lo que facilita poder encontrar respuesta a problemas de investigación específicos.

Por su parte, la investigación explicativa permite alcanzar altos niveles de comprensión de la situación estudiada, busca determinar las causas que la originan, las condiciones en las cuales se da, los efectos que produce, entre otros aspectos, de una forma estructurada.

Estos dos tipos de estudio, interesan a la investigación puesto que permiten hacer un análisis objetivo de la situación académica que afecta a la institución, de tal manera que se busca contribuir a mejorar la competencia comunicativa de las estudiantes de la licenciatura en pedagogía infantil frente a los procesos de comprensión lectora y producción escrita de nivel académica, de ahí la necesidad de describir la situación problema y explicar sus causas, efectos e incidencia en el nivel académico de las estudiantes del programa.

Con el enfoque mixto se pretende en la investigación, combinar técnicas cuantitativas y cualitativas, lo que permitirá fortalecer el análisis de la situación estudiada eliminando posibles debilidades en su planteamiento.

La metodología planteada permite el desarrollo de la investigación por fases:

Fase 1. Examinar las características del problema: las estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Vicerrectoría Regional Bogotá Sur reportan un nivel bajo en la competencia comunicativa en procesos de lectura y escritura académica, lo que incide de forma negativa en sus

resultados académicos y en los resultados de evaluaciones externas.

Fase 2. Búsqueda de Información: en esta fase se pretende realizar el levantamiento de la información, relacionada con los resultados académicos de las estudiantes en asignaturas en las cuales se trabajen procesos lectores, escritores y competencia comunicativa y los resultados de las evaluaciones externas, entre los periodos 2015-2 y 2017-1, lo que permitirá hacer una descripción y explicación de la situación estudiada. En esta fase es necesario hacer la aplicación de instrumentos (pruebas diagnósticas) que permitan medir el nivel de competencia comunicativa de las estudiantes, así como encuestas a los docentes para indagar sobre la percepción que se tiene sobre los procesos lectores y escritores de nivel académico.

Fase 3. Elección de las fuentes para elaborar el marco teórico: en esta fase se determinan los posibles autores para la construcción de los lineamientos teóricos: Daniel Cassany, Mauricio Pérez Abril, Jorge Larrosa, Van Dick, a la luz de algunas posibles categorías teóricas a desarrollar:

- Lectura académica
- Escritura académica
- Alfabetización
- Alfabetización funcional
- Niveles de estructura textual
- Competencias lingüísticas según estándares internacionales.

Desde este punto de vista, la ciencia del texto resulta indudablemente integradora, en especial en cuanto se refiere a los objetos y problemas comparables, es decir, a la estructura y el uso del texto en diferentes contextos comunicativos (Van Dijk, 1992, p. 14).

Fase 4. Selección de técnicas de recolección de datos: los instrumentos de recolección de información a utilizar son: pruebas de percepción de estudiantes y docentes, pruebas diagnósticas de competencia comunicativa a estudiantes, seguimiento académico de estudiantes, reporte de resultados evaluativos de estudiantes.

Fase 5. Análisis e interpretación de datos: en esta etapa se determina como analizar los datos y cuáles herramientas de análisis estadístico y descriptivo son adecuadas para este propósito.

Fase 6: Presentación de la propuesta: “Formación en procesos de lectura y escritura académica para el mejoramiento de competencias lingüísticas en la formación profesional de las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Vicerrectoría Regional Bogotá sur”.

Hallazgos y contribuciones:

Resultado docentes

En la variable de lectura académica, los docentes evidencian en un 67.4 % de los estudiantes estas dimensiones en sus escritos manteniendo una coherencia y cohesión entre su discurso oral y sus escritos; se observa en sus producciones académicas claridad entre su estructura y su gramática. El porcentaje de docentes que considera que los estudiantes no evidencian estas en sus escritos, manifiesta que falta ilación en los procesos gramaticales de sus escritos, que se le debe dar un sentido académico en sus producciones escritas, que, aunque sus desempeños en los procesos orales son evidentes en sus exposiciones, aún falta construcción argumentativa y estructural en sus producciones escritas.

En la variable de escritura académica, los docentes que afirmaron que los estudiantes poseen estas dos habilidades comunicativas en sus escritos, se puede evidenciar dentro de sus argumentos que los estudiantes mantienen relación entre los significados y las representaciones que utiliza, argumentando que todo lo que nos rodea está constituido por símbolos que les permite crear estructuras simbólicas propias del sistema lingüístico y el uso adecuado de reglas gramaticales. Los docentes manifiestan que a través de la construcción de textos se evidencian las reflexiones y análisis de la realidad. Dentro del porcentaje de docentes que concluyen que los estudiantes no evidencian en sus escritos un sistema lingüístico y el uso correcto de las estructuras gramaticales, argumentan que los escritos realizados por ellos no poseen la estructura deseada en la presentación de sus informes, igualmente que se evidencia limitación en el desarrollo de un sistema lingüístico y uso de las estructuras gramaticales esperadas para el nivel en que se encuentran.

Dentro de la variable tipología textual, los docentes argumentan que, en un gran porcentaje los estudiantes evidencian la narración, la descripción y la exposición en sus textos orales y escritos, se deja ver en la manera en como exponen sus trabajos en las diferentes asignaturas, como describen sucesos de la vida cotidiana y utilizan la narración como técnica de expresión oral y escrita.

En la variable de técnicas de comunicación, los docentes resaltan que, aunque en un gran porcentaje los estudiantes poseen técnicas de comunicación de acuerdo a las dimensiones presentadas, les falta apropiarse más de los conceptos y tener una postura crítica de procesos epistémicos dados en la licenciatura, la posición que manejan los estudiantes es netamente subjetiva y no hay una postura crítica desde los documentos, sino los estudiantes las manejan desde la experiencia.

Para la variable lectura crítica, los docentes se dividen en dos grupos de los cuales el 50% afirma que, si poseen la capacidad de tener una postura crítica y realizar una lectura desde la objetividad, el otro 50% de los docentes argumentan que los estudiantes aún no se encuentran en la capacidad de tener una postura crítica en sus lecturas, pues se basan en la experiencia y no se alejan del documento para realizar una lectura desde la criticidad y no desde la experiencia.

Resultado estudiantes

En la variable lectura académica, la gran mayoría de los estudiantes manifiestan poseer estas habilidades comunicativas y lo evidencian sus escritos. Argumentan que evidencian en su saber la lectura académica, ya que al realizar las lecturas que los docentes les sugieren para la elaboración de sus trabajos, comprenden lo leído y lo plasman de manera correcta en sus escritos, de igual forma sustentan que al revisar los docentes sus escritos sus calificaciones son sobresalientes y no hay una retroalimentación negativa de ellos.

Dentro de la variable escritura académica, los estudiantes reconocen que utilizan de manera adecuada el sistema lingüístico en sus producciones académicas, y aunque el uso de reglas gramaticales no es tan fuerte en sus escritos, lo manejan de forma correcta.

Dentro de la variable tipología textual, los estudiantes señalan cumplir con los procesos narrativos, descriptivos y expositivos. Dentro de las evidencias argumentan que sus procesos discursivos son acordes con un vocabulario técnico que les permite poseer facultades orales y escritas para el desarrollo de esta competencia.

En la variable técnicas de comunicación, se evidencia en las respuestas de los estudiantes un porcentaje positivo frente a las construcciones orales, posición crítica, capacidad de escucha, elaboración de preguntas y hablar en público, se manifiesta esta categoría en la construcción de escritos y reflexiones discursivas con postura crítica, (cabe señalar que en sus respuestas no se construye el significado de criticidad), de acuerdo a sus respuestas están en la capacidad de escuchar a sus docentes y apropiar ese conocimiento en su vida cotidiana. En cuanto a la elaboración de preguntas es donde se evidencia más apropiación en esta técnica, ya que un 93% afirma poder construir preguntas desde la teoría alejándose del documento para tomar una postura crítica.

En la variable lectura crítica, los estudiantes evidencian dentro de su saber, una lectura que hace posible tomar postura objetiva de los documentos, argumentar, sustentar y hacer juicios valorativos de lo consultado. Manifiestan en sus respuestas, que la retroalimentación de los docentes no es muy amplia, en muy pocos escritos refutan sus argumentos o evidencian la falencia en la aplicación de esta categoría en sus documentos.

Con base en la investigación desarrollada los investigadores logran concluir que:

En promedio, existe una valoración superior al 50% sobre la importancia que los estudiantes le dan a la lectura y escritura académica. En este sentido, se logra apreciar que estas competencias son ampliamente desarrolladas por los estudiantes, aunque su estado no es el ideal, por lo cual debe ser objeto de mayor trabajo e investigación en el aula.

Con relación a las tipologías textuales, es posible apreciar que en la tipología narrativa, descriptiva y expositiva se registra un promedio superior al 50%. Situación que se invierte al valorar los resultados que se dejan ver en la tipología argumentativa. Esta situación deja ver que se percibe un bajo nivel de desarrollo crítico textual, evidenciado en el comentario crítico, vital en el desarrollo de la competencia

comunicativa de los estudiantes.

En cuanto a las técnicas de comunicación, se percibe un estado crítico en la habilidad de los estudiantes para comprender las reglas gramaticales. En comparación con su capacidad de escucha, formulación de preguntas, guardar silencio y hablar en público. Esta situación es bastante delicada, porque estaría dejando ver un pobre conocimiento de las reglas básicas para hacer un buen uso de la competencia comunicativa en diferentes contextos, algo que es vital en el quehacer docente.

Referente al pensamiento crítico, esta categoría es mirada con una consideración inferior al 50%, lo que deja ver, la falta de un desarrollo óptimo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, que le permitan a los estuantes autorregular sus competencias comunicativas y construir las representaciones a partir de la interacción con el texto.

En la línea de producción textual, si bien se registra un promedio superior al 50%, los puntos más álgidos, se dejan ver en la aceptabilidad de los argumentos que presentan los estudiantes y la transferencia de las ideas mentales. Esta problemática, nuevamente coloca sobre la mirada, el bajo nivel de desarrollo de los elementos de pensamiento asociadas a las estructuras cognitivas de los estudiantes.

Se resalta un nivel promedio en el desarrollo de la lectura y escritura académica, pero un bajo nivel en las competencias comunicativas asociadas al pensamiento crítico, lo cual resulta preocupante por la importancia que tiene esta capacidad en el ámbito universitario, en especial en la formación de los futuros maestros. Finalmente, con la intención de promover el desarrollo de la competencia lingüística, se propone la guía metodología para la comprensión de competencias lingüísticas: escritura y lectura. Se asume como un recurso educativo útil en la Licenciatura en Pedagogía Infantil y otros programas de educación superior.

Novedad y pertinencia:

- Mejorar los resultados académicos de las estudiantes del programa en las asignaturas de la malla curricular, así como en las pruebas internas y externas, especialmente en procesos lectores y escritores, lo cual representa una mejor formación profesional y niveles de competencia más acordes a la necesidad actual del país, lo que redundará en beneficios intelectuales y económicos para las estudiantes.
- A nivel profesoral implica que los docentes deben recibir formación relacionada con los procesos de producción escrita académica y lectura académica, lo que permitirá aumentar su nivel de formación profesional. Para la universidad implicará una inversión económica en esta investigación y cursos de formación docente, que redundará en mejoras de la calidad académica ofrecida en el programa, lo que aumentará la demanda en los sectores de influencia de UNIMINUTO.
- Se generará un cambio en la concepción de cultura académica, especialmente relacionado con la lectura y la escritura, estableciendo rutas y derroteros claros en torno a lo teórico, pedagógico

y metodológico que permitirá determinar criterios de manejo, análisis, producción, revisión, corrección y evaluación de los productos lectores y escritores de los estudiantes y los docentes del programa.

- Clasificar a los estudiantes según nivel de logro frente a sus habilidades lingüísticas; promover y desarrollar un programa de fortalecimiento de habilidades lingüísticas.
- Cada inicio de momento (cohorte), los estudiantes que ingresan al programa obligatoriamente deben ser inscritos en el Programa de mejora de habilidades lingüísticas y categorías del lenguaje.
- Como parte de la responsabilidad institucional de velar por el alcance del perfil de egresado de la universidad, se busca generar espacios de acompañamiento y apoyo a los y las estudiantes en el logro de las competencias comunicativas en contextos lectores, escriturales y de oralidad; a partir de diversas situaciones comunicativas, no solo en los procesos académicos y de su formación profesional sino en el campo laboral y sociocultural.
- Realizar comparaciones entre las condiciones de entrada de cada cohorte o grupo (esto en caso de trabajar con primer semestre) de estudiantes y los resultados académicos obtenidos en el programa de fortalecimiento de las competencias lingüísticas.
- Proponer el programa como una estrategia institucional de apoyo para disminuir el bajo rendimiento académico de las estudiantes, quienes deberán presentar tres pruebas que permitan medir las capacidades y/o dominios sobre comprensión lectora, producción textual y expresión oral en tres momentos diferentes de su formación profesional (inicio, medio, fin).
- Los resultados obtenidos en las pruebas permitirán ubicar al estudiante en el Módulo de Comunicación Oral Escrita I, si superan el umbral mínimo definido para el curso, o en el módulo Comunicación oral y escrita II.

